

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Kristýna Stará

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Úprava textu pro čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením

Edit the text for reading comprehension for pupils with hearing impairment

Kristýna Stará

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hádková Kateřina, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika – logopedie, surdopedie

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Úprava textu pro čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením vypracovala apod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2016

.....

podpis

Děkuji Doc. PhDr. Hádkové Kateřině, Ph.D.za odborné vedení diplomové práce.
Děkuji učitelce Mgr. Ludmile Kučerové za cenné rady při zpracování této diplomové práce
a pomoc při úpravách textů.

ABSTRAKT

Práce se zaměřuje na problematiku žáků se sluchovým postižením, jejich vzděláváním, popisem výukových metod a úpravou textů pro čtení s porozuměním. Cílem praktické části byla úprava textů u čtyř žánrů, a to konkrétně povídky, dramatu, poezie a odborného článku, ověření porozumění jednoho vybraného upraveného textu v jedné třídě na Základní škole v Ječné a na základě této zkušenosti dále vytvořit metodický postup tvorby těchto textů. Metodou práce byla analýza dostupné odborné literatury, dále pozorování v ukázkové hodině českého jazyka a literatury a na závěr došlo k ověření porozumění prostřednictvím kontrolního dotazníku s otevřenými otázkami. Na základě tohoto ověření bylo zjištěno, že upravené texty žákům pomáhají lépe se v textu nebo postavách orientovat nebo například porozumět složitým větným celkům. Ověřování ale musí být prováděno více způsoby. Nelze se spoléhat na běžné testování jako u žáků slyšících pomocí otevřených otázek. Ani texty upravené nejsou vždy definitivní a musí se s nimi nadále pracovat, jelikož ke každému žákovi se musí přistupovat individuálně.

KLÍČOVÁ SLOVA

sluchové postižení, čtení s porozuměním, vzdělávání, úprava textů, testování žáků

ABSTRACT

The work focuses on the problems of hearing impaired pupils, their education, describing teaching methods and editing texts for reading comprehension. The practical part was the presentation of texts in four genres, namely short stories, drama, poetry and scholarly article, verifying understanding of one of the selected modified texts in one classroom at an elementary school in Ječná and based on this experience, further develop the methodological process of creating these texts. Method of work was to analyze the available literature, further observations in the sample lesson of Czech language and literature at the end was to verify understanding through inspection questionnaire with open questions. Based on this verification, it was found that the adjusted texts help pupils better in the text or characters or navigate example to understand complex sentence parts units. But verification must be performed in several ways. Unable to rely on regular testing for pupils with hearing people using open questions. Neither the texts modified are not always definitive and must continue to work with them, as for every pupil must be treated individually.

KEYWORDS

hearing impairment, reading, education, text editing, testing of pupils

Obsah

1	Úvod	1
2	Vzdělávání žáků se sluchovým postižením	2
2.1	Mateřské školy	7
2.2	Základní školy	8
2.3	Sekundární vzdělávání	10
2.4	Terciární vzdělávání	11
3	Komunikační přístupy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením	13
3.1	Orální přístup	13
3.2	Totální komunikace	15
3.3	Bilingvální přístup	17
4	Specifika čtení a psaní u žáků se sluchovým postižením	21
4.1	Počátky komunikace u sluchově postižených dětí	21
4.2	Samotné čtení	27
4.3	Problémy ve čtení a psaní	30
4.4	Čtení literatury	35
5	Úprava textů na základní škole pro sluchově postižené	41
5.1	Formulace výzkumného problému	41
5.2	Metodický postup při úpravě textů	44
5.3	Ukázková hodina práce s textem	72
5.4	Testování čtení s porozuměním	75
5.5	Shrnutí výzkumného šetření	84
6	Závěr	86
7	Zdroje	87
8	Seznam příloh	90

1 Úvod

Problematika čtení s porozuměním a úprav textů se prolíná celým vzděláváním žáků se sluchovým postižením. Jedná se o problém celosvětového rázu, kterým se zabývá mnoho odborníků. Nebyly zatím vytvořeny oficiální metodické postupy, jak při úpravách pracovat. Učitelé se spoléhají na úpravy textů studentů vysokých škol katedry speciální pedagogiky (např. v Olomouci), kteří v rámci svých bakalářských nebo diplomových prací texty upravují nebo si je učitelé upravují sami podle svých vlastních zkušeností. Učebnice pro neslyšící existují, ale jsou nedostatečné, jelikož i nadále obsahují texty příliš složité a mnoho učitelů je nepoužívá (hovoříme zde převážně o čítankách).

Celkové vzdělávání neslyšících dětí probíhalo komplikovaným vývojem a neustálým hledáním vhodné výukové metody. Žáci se sluchovým postižením se již od narození vyskytují v tzv. dvojazyční. Záleží vždy na mnoha faktorech, které ovlivní jejich budoucí vývoj. Radíme sem např. prostředí, ve kterém vyrůstají, zda se dítě narodí do rodiny slyšících nebo neslyšících. Také záleží na kompenzaci sluchové vady, na jejím stupni nebo na včasném zahájení rehabilitační péče. Každý žák má tedy jiné zkušenosti s mluveným jazykem, proto je potřeba ke každému přistupovat individuálně.

Na problematiku úprav textů reaguje i mnoho kritiků, kteří jsou proti těmto úpravám, převážně pak odborné literatury, jelikož tím podle jejich slov dochází k znehodnocování díla a autorského rukopisu. Zpřístupní se tedy literární text úpravou českého jazyka žákům se sluchovým postižením? Do jaké míry je potřeba zasáhnout do struktury jazyka a pojmové banky, tak aby žáci textu porozuměli, ale zároveň si rozšiřovali slovní zásobu?

Cílem diplomové práce bylo upravit texty u čtyř žánrů, a to konkrétně povídky, dramatu, poezie a odborného článku, na základě požadavků Základní školy pro sluchově postižené v Praze, ověřit porozumění jednoho vybraného upraveného textu v jedné třídě na zmíněné škole a na základě této zkušenosti dále vytvořit metodický postup tvorby těchto textů.

2 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Vzdělávání jednotlivce začíná podle mnoha odborníků již v prenatálním vývoji. Dítě vnímá v děloze zvuky, které přicházejí z venku, poslouchá hudbu, hlas matky, vnímají její emoce, na které reaguje. Říká se, že i právě těmito zvuky, emočním rozpoložením mohou matky ovlivnit vývoj dítěte. Po porodu se samozřejmě dítě dál vzdělává. Výchova je čím dál více systematictější. Okolí dítěti zprostředkovává mnoho informací. Avšak k tomu, aby mohly být informace smysluplně předány, musí mezi dítětem a zprostředkovatelem fungovat stejný komunikační kód. Společnost je již od svého zrodu založena na komunikaci mluvenou řečí. Jak říká Potměšil (2003): *„Jazyk a řeč mají velikou sílu a každý, kdo se nemůže společenského dění skrze jazyk zúčastnit, stává se „jiným“ a záleží jen na charakteru doby, vývojovém stupni společnosti, jak je pojmán a jakou mírou je přijímán.“* (Potměšil, 2003, str. 14) Neslyšícím chybí stejný komunikační kód se slyšící veřejností, od kterého se odvíjejí problémy ve formálním vzdělávání. Tak, jak mnoho osobností i v dnešní době uvádí, jedinci se nacházejí v tzv. „bezjazyčí“, kdy zcela neovládají ani jazyka znakový ani jazyk mluvený.

Výchova a vzdělávání jako komplexní aktivita je ve srovnání s jinými aktivitami specifická v tom, že jako jediná je postavena na jazyce a jeho využití na takové úrovni, aby již v počáteční fázi institucionalizované edukace bylo možné žáka provázet výukou o jazyce, v našem případě češtině. Komunikace je základní nástroj potřebný k realizaci procesu edukace. (Potměšil, 2010)

Průcha (2002, in Potměšil 2010) udává, jak je důležitá míra komunikačního zapojení žáka a také vykazování jazykových kompetencí, které mu umožní v průběhu vzdělávacího procesu rozvíjet schopnost číst a psát s porozuměním. Znamená to, že zcela jednoznačně se předpokládá vysoká míra žákova uvědomění existence jazyka, schopnost oddělit od sebe jazyk používaný ke komunikaci a jazyk jako materiál určený ke studiu. Jazyk, jazykové kompetence, komunikační kompetence, a tedy i jazykové uvědomění jsou obecně v kooperativním přístupu považovány za základní předpoklad k úspěchu řešení problémů – i v problémovém vyučování. (Potměšil, 2010)

Důležitost jazyka také zmiňují Procházková a Vysuček (2007, s. 9), kteří říkají: *„Jazyk je základní podmínkou pro zdravý vývoj každého jedince. Je to základní nástroj*

myšlení a porozumění okolnímu světu a sobě sama. Přes jazyk poznáváme, pojmenováváme a uchopujeme okolní svět, rozvíjíme náš vnitřní svět, naše prožívání.“ Bez znalosti jazyka, dítě získává neúplné informace. Většina událostí jim uniká, ztrácejí tak možnost získávat zkušenosti. (Procházková, Vysuček, 2007)

Neslyšící v minulosti nebyli vzděláváni jako dnes. Byli považováni za méněcenné a nevzdělatelné. Dokládá to i výrok Aristotela, že neslyšící již od narození nejsou schopny myšlení, a proto jsou nevzdělatelní. Byla jim poskytována pouze péče charitativní bez účelného vzdělávání, ale i přesto lze předpokládat, že zde byla snaha vzdělávat tyto jedince v oblastech sociálních a komunikačních. S tím souvisí řada diskuzí a sporů o tom, jakou nejvhodnější metodou toho docílit. V podstatě od 16. století až po současnost je výchovně-vzdělávací péče o sluchově postižené charakterizována neustálým hledáním nejefektivnější metody. (Skákalová, 2011)

První zmínky o systematické, výchovné a vzdělávací péči o sluchově postižené ve Španělsku v raném novověku přikládáme mnichovi se jménem Pedro Ponce de León. Do péče si vzal děti z bohatých rodin a začal je učit mluvené a psané řeči. Důležitým přínosem de Leóna bylo užití manuální abecedy při vyučování. Byl přesvědčen, že ke vzdělání neslyšících vede cesta přes použití znaků. Další významnou osobností tentokrát z Francie byl Rodriguez Pereira, který položil základy dnešního Cued Speech. Ve Francii se také proslavil Abbé Charles Michel de L'Epeé, který založil první školu pro neslyšící v Paříži roku 1760 a tak umožnil první, bezplatné a systematické vzdělávání. Již v té době vznikala rozpor mezi jazykem francouzským a znakovým. De L'Epeé byl předchůdcem později vytvořeného, a na svou dobu velmi pokrokového komunikačního systému, ve kterém byly znaky řazeny v takovém pořádku, aby odpovídaly zcela gramatice francouzštiny. Byl za to ovšem kritizován, jelikož kopírování znakové francouzštiny do psané francouzštiny vedlo k tomu, že neslyšící žáci četli bez porozumění obsahu. Znakový jazyk je potřeba brát jako ucelený jazykový systém a odlišovat ho od ostatních jazyků. Přímo Roch-Ambroise Bébien, který tuto myšlenku zastával, bojoval proti nekvalitním překladům znakového jazyka do francouzštiny, protože takové překlady vyzněly, jako by pocházely z neinteligentního, neplnohodnotného jazyka. (Potměšil, 2003)

Výše popsaná metodika vzdělávání neslyšících dostala název Francouzská metoda, která se vyznačovala liberálností, komplexností a poměrně velkou mírou svobodné volby

pro neslyšící žáky. Naproti tomu ve stejné době stála metoda německá. Hlavním představitelem byl Samuel Heinicke, který začal prosazovat výuku mluvené řeči. Započala tedy doba orální, která se zdála být laickým okem viděna jako metoda, která neslyšícím naopak odebírá možnost vyjadřovat se svým přirozeným jazykem. Z druhého pohledu ale pomohla k rozvoji těch sluchově postižených, u kterých bylo možné využít zbytky sluchu k budování mluvené řeči. (Potměšil, 2003) Již zde je důkaz toho, že vše nelze zobecňovat. Obzvláště u lidí se sluchovým postižením, kdy záleží na mnoha faktorech, jako je stupeň sluchové vady, její vznik, vliv rodinného prostředí, možnost schopnosti odezírat atd. Každý je svým způsobem individuálním tvorem.

Podobný názor zastával i Thomas Hopkins Gallaudet, který na území Spojených států založil v roce 1815 první veřejnou školu pro neslyšící a vypracoval metodu, která v sobě zahrnovala znakovou řeč, daktylní abecedu a odezírání. Jeho syn Edward Miner Gallaudet nazval tento přístup jako kombinovaný systém. Po mnoha výzkumech, kdy se ověřil fakt, že neslyšící děti neslyšících rodičů ke svému vývoji potřebují znaky manuální, se zrodil liberálnější systém, který dostal název totální komunikace. (Potměšil, 2003)

U nás začala snaha o systematické vzdělávání osob se sluchovým postižením vznikem prvního Pražského ústavu pro hluchoněmé v roce 1786. V tomto období vynikalo mnoho osobností, mezi které řadíme např. Václava Frosta, který vytvořil tenkrát novou metodu vzdělávání neslyšících tzv. „Frostovu kombinovanou metodu“. Tato metoda byla v podstatě metodou bilingvální, která byla znovuobjevena v 60. letech ve Skandinávii. Jeho myšlenky předběhli svou dobu o více než sto let. Přístup jeho byl mírumilovný a rozuměl skutečným potřebám žáků. „*Zásadou Frostovou bylo, že přirozený posuněk jest mateřskou řečí hluchoněmého a to jsouc vypěstěna a zušlechtěna, stává se prostředkem, kterým snáze, rychleji a účinněji působiti lze na mysl a srdce hluchoněmého. Ježto řeč hlásková, která tak mocně působí na duši slyšícího svými vlastnostmi zvukovými, postrádá pro hluchoněmé všeho účinu, jímž dovede citově působiti lidský hlas, zanechává srdce jeho chladným a není s to jeho mysl do říše vyšších pojmů povznést.*“ (Hrubý, 1997, str. 68) Z výroku lze vyčíst novodobé moderní názory, které ale bohužel byly znovuobjeveny až v pozdější době. V 19. století totiž začaly převládat orální koncepce, které ovlivnily výchovu a vzdělávání neslyšících až do roku 1998, kdy začal být znakový jazyk považován za plnohodnotný komunikační systém. (zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a

hluchoslepých osob) Po smrti Václava Frosta se stal ředitelem ústavu kněz Václav Koťátko, který vytvořil první učebnice pro neslyšící a zapsal se tak jako další významná osobnost. Následuje mnoho dalších osobností v Čechách a na Moravě, které se podíleli o vznik systému školství takového, jak jej známe dnes. (Hrubý, 1997)

Důležitou událostí po roce 1989 bylo založení Federace rodičů a přátel sluchově postižených v Praze. Organizace s celostátní působností, jejíž členové jsou převážně rodiče sluchově postižených dětí, má obrovskou možnost ovlivňovat dění společnosti ve prospěch sluchově postižených. (Skákalová, 2011) Od téhož roku preprimární komplexní péče a pomoc rodinám s dětmi s trvalou diagnózou by měla být poskytována tzv. ranou péčí. V roce 2001 vzniklo při této organizaci Středisko rané péče Tamtam, které má jedinou pobočku v Olomouci. *„Raná péče je terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby. (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, §54)* Středisko poskytuje svým klientům psychologická, pedagogická a sociální poradenství a podporuje psychomotorický vývoj dítěte. Program střediska klade velký důraz na podporu plnoprávného vztahu všech členů rodiny k péči o dítě. Zaměřuje se také na podporu sociální integrace celé rodiny. Poskytuje také terénní služby, v rámci kterých pomáhá najít vhodné kompenzační pomůcky, zapůjčuje tyto pomůcky a doprovází rodiče při jejich využití. Zprostředkovává odborná vyšetření, pomáhá při výběru vhodné školy apod. (Horáková, 2012)

Zásadní zlom přinesl rok 1991, kdy ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zavedlo vyhláškou jednotný název škol pro sluchově postižené a tím ukončilo zcela kontraproduktivní dělení dětí podle mohutnosti sluchové ztráty. (Potměšil, 2003)

Poskytovateli podpory jsou nyní především Speciálně pedagogická centra pro děti se sluchovým postižením. Jedná se o školská poradenská zařízení, která zabezpečují poradenské, diagnostické, terapeutické a metodické činnosti. Tato poradenská instituce poskytuje bezplatné služby dětem, jejich rodičům, popř. zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Mezi služby např. řadíme vyhledávání žáků se zdravotním postižením, komplexní diagnostika, pomoc při integraci do mateřských, základních a středních škol, zapůjčování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek podle potřeb žáků,

dále také výcvik odezírání, výcvik čtení s porozuměním, kurzy znakového jazyka, individuální a skupinové terapie pro zákonné zástupce vedené psychologem, nácvik činností pro vyšetření audiometrem apod. V současné době v České republice funguje síť 13 pedagogických center pro sluchově postižené. (Horáková, 2012)

Zarážející se může zdát, že po celou dobu vývoje v péči o neslyšící, není slyšet názor samotných lidí se sluchovým postižením, jak oni vnímají vzdělávání. Do proudu vzdělávání se jen minimálně zapojovali lidé se sluchovým postižením. Dnešní doba dává daleko větší příležitosti k vyjádření samotných potřeb neslyšících např. prostřednictvím neziskových organizací nebo již zmíněnou organizací Federace rodičů a přátel sluchově postižených. Stále se ovšem setkáváme se skutečností, že se mění zákony, celkové přístupy a metody bez ohledu na to, aniž bychom znaly skutečné názory samotných neslyšících. Proč naše školství obsahuje tak málo neslyšících kvalifikovaných učitelů, když právě oni mohou být tím nejlepším prostředníkem ve vzdělávání neslyšících? Nedostatek kvalifikovaných učitelů ve znakovém jazyce dokazují i čísla zmíněná v publikaci Procházkové a Vysučka (2007), kdy udávají, že ve škole pro Neslyšící pracují slyšící učitelé, kteří ovládají český znakový jazyk asi jen v 10%. Pak to jsou učitelé, asi okolo 50%, ovládající znakovou češtinu, což je pro děti nepřirozený a umělý systém. Ostatní učitelé mají jen pasivní znalosti a používají mluvený jazyk.

Základním dokumentem, který specifikuje obsah a rozsah učiva, je v tomto případě Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP). Určením obsahu a rozsahu nám dává zprávu o požadavcích na dítě v období před jeho přijetím ke školní docházce a v jejím průběhu. Školní verze tohoto kurikulárního dokumentu by měla reagovat na specifické podmínky edukace v konkrétní škole. Potměšil (2010) se zaměřil ve své publikaci na oblasti jazyka a jazykového vyučování a uvádí, že mezi jazykovými kompetencemi uvedenými v tomto dokumentu najdeme kompetence komunikativní. *„Předpokládá se, že žák bude na úrovni přiměřené věku, intelektu a případnému postižení schopen zapojit se do diskuze, obhájit názor pomocí argumentace. Dále se předpokládá, že žák porozumí různým typům textů, záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a dalších informačních a komunikačních prostředků. Zde se předpokládá, že v případě prve uvedených žák položkám nejen porozumí, ale bude schopen je se stejnou mírou porozumění používat a rozvíjet*

v procesu komunikace. Další položkou, která je založena na jazykovém uvědomění, je celá oblast předmětu Literatura.“ (Potměšil, 2010, s. 79)

Možností, jak systematicky vzdělávat osoby se sluchovým postižením, se neustále rozšiřují. Síť zařízení v sobě zahrnují všechny stupně vzdělávání. Jaké mezi ně patří, si rozebereme v následujících kapitolách.

2.1 Mateřské školy

Prvním stupněm formálního vzdělávání jsou mateřské školy, které dostávají čím dál důležitější úlohu. Existují přímo mateřské školy pro sluchově postižené, ba dokonce mateřské školy, které se hlásí k bilingválnímu vzdělávání. Sem řadíme Bilingvální mateřskou školu Pipan a mateřskou školu v Hradci Králové. (Skákalová, 2011) Jsou součástí základních škol pro sluchově postižené a kromě obecných cílů splňují i cíle specifické. Úkolem učitelů a logopedů se stává zpřístupňování dítěti vhodných komunikačních prostředků, tak aby se dorozumělo se svými vrstevníky, ale i dospělými a překonalo tak komunikační bariéry způsobené sluchovou vadou. Období, kdy dítě do mateřské školy dochází, je obdobím důležitým pro vytvoření si nejvhodnějšího komunikačního prostředku. Za pomoci odborníků a rodičů plní funkci diagnostickou a upřesňuje tak možnosti dítěte. V tomto období má dítě mozek ještě téměř plastický a dá se formulovat podle individuálních potřeb každého jedince. Velká pozornost je zde věnována právě komunikační a jazykové výchově, jejímž cílem je získání jazykových kompetencí a dosažení funkční gramotnosti. (Horáková, 2011)

Specifické úkoly mateřské školy vymezuje Sobotková (in Vítková, 2003, s. 101) takto:

- navazování komunikace;
- tvoření a rozvíjení hlasu;
- rozvíjení zrakového vnímání zaměřeného na nácvik odezírání;
- seznámení dítěte s možnostmi hmatového vnímání;
- rozvíjení jemné a hrubé motoriky;
- reedukace či edukace sluchu;
- rozvíjení řeči od nejranějšího věku a snaha vytvořit u dětí kladný vztah k mluvení;
- začátky čtení pomocí globální metody;

- dosažení funkční komunikace s využitím nonverbálních prostředků – mimiky, gestikulace a přirozených posunků, případně znakového jazyka.

Cíle dalších výchovně – vzdělávacích aktivit korespondují s cíli běžné mateřské školy stanovená Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. (Horáková, 2011)

Problém u školských zařízení pro děti se sluchovým postižením je takový, že je jich málo, to platí i pro mateřské školy. Rodiče pak čelí otázce, zda své dítě umístit do mateřské školy pro sluchově postižené, ale zároveň i do internátu nebo do běžné mateřské školy. Lze předpokládat, že u tří-, čtyřletých dětí raději zvolí mateřskou školu v místě bydliště, i za cenu, že s dítětem nebudou pracovat specialisté a nebude komunikačně všechno zvládat. V tomto věku je však důležité, aby dítě získalo zkušenost s pobytem mimo domov, aby se naučilo přijímat určitý řád, uplatňovaný v mateřské škole, který mu umožní orientovat se v této nové situaci. Zkušená učitelka mu může pomoci v řešení komunikačních situací, které ještě samo nezvládá, a působit na ostatní děti tak, aby vnímaly spíše to, v čem se jim sluchově postižený spolužák vyrovná, než to, v čem se odlišuje. Zároveň je však vhodné, aby s dítětem zařazeným do běžné mateřské školy pracoval odborník buď v rámci SPC, nebo foniatrického oddělení. (Šedivá, 2006)

Při vývoji sluchově postižených dětí v předškolním věku jde velmi často o čas. Někdy dojde k časové ztrátě pozdním stanovením diagnózy sluchové poruchy, někdy pozdní nebo nesystematickou rehabilitací. Také se stává, že je dítě zařazeno do špatného vzdělávacího proudu. Pokud jde o dítě s těžkou vadou sluchu nebo s dalšími komplikujícími faktory, je pak velmi krátká doba na kvalitní diagnostiku jeho předpokladů, které mohou být právě v mateřské škole rozvíjeny. (Šedivá, 2006)

2.2 Základní školy

Dalším důležitým mezníkem v životě neslyšících je primární stupeň vzdělávání, tedy nástup do základní školy. Zařazením dítěte do školy předchází vyšetření školní zralosti a je posouzena dosažená úroveň celkového vývoje dítěte. Jde především o určitou úroveň zralosti centrální nervové soustavy, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností vůči zátěži a schopností koncentrace pozornosti. (Vágnerová, in

Horáková 2012) Na začátku školní docházky se předpokládají u slyšících dětí rozvinuté komunikační kompetence na takové úrovni, aby se mohly stát nástrojem, kterého bude využíváno při jejich aktivní účasti na výchovně-vzdělávacím procesu. Patří sem (Potměšil, 2003):

- Porozumět slyšenému,
- Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně formulovaných větách,
- Popsat situaci,
- Formulovat otázky a na kladené otázky přiměřeně reagovat,
- Učit se novým slovům,
- Naučit se z paměti krátké texty, vyprávět příběh, pohádku.

Z výčtu lze vyčíst, jak náročná jsou kritéria kladená na slyšící děti, a lze z nich odvodit, jak velká musí být jejich slovní zásoba. U dětí, kterých je komunikační vývoj omezen přítomností sluchového postižení, jsou jejich komunikační kompetence značně odlišné. Nedostatky dítě má, jak při vytváření abstraktních pojmů, tak například v matematice. (Potměšil, 2003)

Dříve byly školy rozdělovány podle stupně sluchové vady na základní školy pro neslyšící, nedoslýchavé a žáky se zbytky sluchu, od roku 1991 toto rozdělení bylo však zrušeno, školy navštěvují žáci s různým typem a stupněm sluchového postižení a název škol zůstává jednotný. V současné době tvorba školních vzdělávacích programů vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Na těchto základních školách lze otevřít přípravný stupeň, kde si žáci upevňují znalosti a dovednosti získané v mateřských školách. Školní docházka může být tedy desetiletá. Značnou výhodou je snížení počtu žáků ve třídě a tím je jim dána větší individuální podpora. Podle legislativního předpisu mají žáci se sluchovým postižením nárok na speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály. Škola má mimo jiné povinnost zařadit předměty speciálně pedagogické péče, jako jsou např. hodiny individuální logopedické péče, znakového jazyka, řečové výchovy či komunikačních dovedností. (vyhláška č. 147/2011 Sb., in Horáková, 2011)

Cíle základního vzdělávání, které jsou uvedeny ve školském zákoně (Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. Zář 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 44), jsou: „*Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.*“

Není zde tedy zmínka o výstavbě komunikačního systému jako jedním z cílů, ale s funkčním komunikačním systémem se pro výchovu a vzdělávání na základní škole přímo počítá. Vyrůstá zde problém, kdy žák s těžkým sluchovým postižením, který využívá na velmi dobré úrovni odezírání a rozumí tak mluvené řeči je v rozporu se žákem, který ke svému vyjadřování používá jazyk znakový, a který tedy počítá s výukou v tomto jazyce. (Potměšil, 2007) I přesto důležitým faktem, který ovlivňuje míru vzdělání dětí se sluchovým postižením, je zvolený komunikační prostředek, neboť tempo poznávání je závislé na schopnosti jazyku porozumět. Každý žák vyžaduje individuální přístup, je proto velmi složité najít jednotný způsob vyučování. (Horáková, 2011)

2.3 Sekundární vzdělávání

Podstatou sekundárního vzdělávání je snaha člověka nasměrovat na následné pracovní uplatnění. Výběr povolání je dlouhodobý proces, při kterém jedinec hodnotí doposud získané dovednosti. Rozhodnutí, jakým směrem se budoucí život bude ubírat je obzvláště u jedinců s trvalým nebo dlouhodobě narušeným zdravotním stavem důležitý. Integrace a kontakt s intaktní společností, se stává prioritou. Požadavky na úroveň vzdělávání a profesionalitu stále rostou. Vzhledem k nevysoké vzdělanostní úrovni ze základní školy, oproti většinové společnosti, byli ke středoškolskému studiu přijímáni jen velmi malé počty žáků a počet vysokoškoláků byl přímo alarmující. Po roce 1948 byl velmi omezený výčet možností profesního uplatnění na asi pět možností – švadlena, zámečnick, malíř a natěrač, klempíř a čalouník. Obecně se s neslyšícími počítalo spíše pro

výkon méně kvalifikovaných povolání bez předpokladu možností dalšího studia. (Potměšil, 2003) Nyní se síť středních škol pro žáky se sluchovým postižením rozšiřují. Zahrnují v sobě praktické školy, střední odborná učiliště, střední odborné školy a gymnázia. V současné době nabízejí školy poměrně širokou škálu možností profesního uplatnění. Nejčastěji se jedná o učební obory strojní mechanik, malíř – lakýrník, krejčí, dámská krejčová, truhlář, kuchař, cukrář, elektrikář, zahradník, zámečnický, klempíř, čalouník apod. Dále existují střední zdravotnické školy, kde mohou jedinci vystudovat obor asistent zubního technika, na další střední škole obor informační technologie, na střední pedagogické škole obor předškolní a mimoškolní pedagogika, na střední průmyslové škole elektrotechnické např. obor elektronické počítačové systémy nebo na další střední škole obor hotelnictví a nástavbové studium obor podnikání. (Horáková, 2011)

2.4 Terciární vzdělávání

Terciární vzdělávání se dostává do popředí až v posledních 20 letech. S rostoucími nároky i jedinci se sluchovým postižením chtějí dosahovat vysokoškolského vzdělání. Nabídka v sobě zahrnuje dva bakalářské obory s možností navazujícího magisterského studia. Je to Výchovná dramatika neslyšících realizovaná na Janáčkově akademii múzických umění v Brně a Čeština v komunikaci neslyšících na Filozofické fakultě UK v Praze. Jiné studijní obory na různých vysokých školách lze studovat formou integrace za podpory speciálně poradenských center, jako je např. Středisko Teiresiás na Masarykově Univerzitě v Brně nebo Centrum pomoci handicapovaným na Univerzitě Palackého v Olomouci. (Horáková, 2011)

Počet studentů se sluchovým postižením na vysokých školách v České republice se stále zvyšuje a pro mnohé z nich je to vlastně první společné vzdělávání s intaktní populací. V současné době tvoří studenti na vysokých školách různorodou skupinu mladých lidí, s různým stupněm sluchové ztráty, tak i preferovaným komunikačním systémem. Je patrné, že se ve studijních programech vždy lépe orientují studenti dostatečně kompetentní v českém jazyce, čímž se nemyslí pouze schopnost dorozumívání, ale především schopnost porozumět psanému textu, jelikož na vysokých školách studenti studují převážně z textů psané podoby. Na základě toho jsou studentům se sluchovým

postižením poskytovány v rámci poradenských služeb kopírovací služby, přepisy, zápisy přednášek, tlumočnické služby, technické pomůcky (indukční smyčka) apod. (Horáková, 2012)

3 Komunikační přístupy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Dnešní doba nabízí žákům a studentům se sluchovým postižením mnoho podob vzdělávání, a může tak uspokojit individuální potřeby většiny z nich. Školy jsou rozděleny podle komunikačních strategií, která je ve škole využívána. Na základě toho si mohou sami rodiče zvolit směr, jakým se jejich dítě bude ubírat. Odborníci se většinou shodují na třech typech, které si rozebereme v následujících kapitolách. I u nich však mohou být velké rozdíly v kvalitě výuky, v možnostech, které zde žáci mají, a následně v kvalitě života, která se od zvoleného typu školy, vzdělání a následného pracovního zařazení odvíjí. Způsob, kterým se žák vzdělává, se odráží na kvalitě čtení přístupu ke čtenářství. (Ptáčková, 2013)

3.1 Orální přístup

Orální metoda, jak již bylo výše zmíněno, byla v 19. století jedinou preferovanou metodou. Dokonce se tvrdilo, že řeč je důležitější než vzdělání a teprve po vyslovení slabiky se z neslyšícího stává člověk. Hlavním cílem bylo, aby si neslyšící osvojil mluvenou řeč slyšící většiny jako svůj rodný jazyk, s tím že bylo odmítáno používat jakýkoliv doplňkový prostředek. Ryzí orální metoda, kterou Watson (2011) nazývá přirozeným oralismem, nebo orálně - aurální přístupem, využívá pouze odezírání jako podpůrného prostředku. (Skákalová, 2011) Nyní však převládají orální metody doplňované i vizuálně-motorickými znaky slovní podstaty, jako je prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, psaná forma jazyka doplňovaná řečí apod. Ovšem k tomu, aby jedinci porozuměli mluvenému slovu, jsou zapotřebí kompenzační pomůcky, jako jsou sluchadla a jiné zesilovací přístroje. Pokud máme dítě zcela neslyšící, bude pro něj tato metoda problematická, jelikož vzhledem k nepřístupnosti mluveného jazyka sluchovou cestou, není možné, aby si jej osvojil přirozenou cestou. Dovolujeme si tvrdit, že orální metoda je v tomto případě zcela neefektivní. Dále se předpokládá, že neslyšící budou schopni mluvený jazyk využívat jako jazyk myšlení, jako oporu pro rozvíjení gramotnosti a také jako prostředek k přístupu k dalším oblastem vzdělávání. (Gregory, 2001, in Ptáčková, 2013)

Moderní koncept „oralismu“ zdůrazňuje nutnost rozpoznat co nejdříve ztrátu sluchu, informovanost rodičů postižených dětí a podporuje řeč a trénink zbytkového sluchu. Když v raném věku, při vzdělávání převládaly orální techniky, bylo možné díky pozorování neslyšících dětí neslyšících rodičů vidět jistý vliv rané manuální komunikace. (Potměšil, 2003)

V současné době je nejvhodnější metodou pro jedince s lehčí vadou sluchu nebo v případě, kdy rodina vyžaduje od dítěte schopnost dorozumět se s nimi, ale i s majoritní společností. (Ptáčková, 2013) Zastánci tohoto přístupu vycházejí ze skutečnosti, že i lidé s těžkou sluchovou poruchou se mohou hlasově projevovat. Navíc až 95% dětí se sluchovým postižením přichází na svět v rodinách slyšících rodičů. (Rádlová, Šarátková, 2005; in Daňová, 2008)

Orální metodu lze spíše považovat za filozofii výchovy, nikoliv za pouhou metodu vzdělávání. (Potměšil, 2003) Velkou roli zde také hraje schopnost odezírání, která je člověku daná. Lze jí rozvíjet a zdokonalovat se v ní. Ne každý člověk se sluchovým postižením je však schopen odezírání dostatečně využívat. (Daňová, 2008)

Výhodou této metody je, že dítě se učí jazyk většinové společnosti, jazyk, kterým komunikují ve slyšících rodinách i ostatní členové rodiny. Rodiče se tedy nemusí učit znakový jazyk, který je pro ně mnohdy složitý. Společný komunikační systém pak ulehčuje akceptování poruchy dítěte. Mluvená řeč souhlasí s její gramatickou podobou, při výuce psaní a čtení nemusí překonávat rozdíly odlišného kódu jazyka. Nevýhodou ovšem je, že tato metoda není vhodná pro všechny. Naštěstí se nacházíme ve společnosti, kdy si sami rodiče mohou zvolit pro své dítě vhodný komunikační prostředek. Dítě ještě nedokáže zcela rozhodnou o své budoucnosti, z toho následně vyplývají další negativní argumenty na tuto metodu od samotných neslyšících dospělých, kdy hodnotí vlastní negativní prožitky při způsobu, kterým se někdy orální metoda aplikovala, s pocitem své vlastní nedostačivosti. Zcela averzní postoj vůči této metodě zastává Procházková a Vysuček (2007), kteří tvrdí, že je pro děti psychicky náročná. Doslova říkají: *„Je vyčerpávající neustále se dívat na ústa učitelů, i když dobře artikuluji. Důležitou připomínkou je, že schopnost dobře odezírat lze vydržet max. 20 minut! Po té jsou děti unavené a neudrží pozornost a zlobí. A ještě k tomu trvá vyučovací hodina 45 minut 4-7 krát denně. Výsledkem je zmatek, nepochopení látky, nejasnosti v českém jazyce a také kázeňské*

problémy, což není vinou dětí.“ (Procházková, Vysuček, 2007, s. 22) Určit předem, zda a do jaké míry bude orálně auditivní metoda pro dítě úspěšná, není asi úplně možné. Je však reálné udělat na základě stanovení a posouzení určitých podmínek predikci a ověřit ji v praxi. Je několik podmínek, které hrají roli při rozvoji řeči. Jsou to (Šedivá, 2006, s. 39):

- hloubka sluchové poruchy, která souvisí s vývojem mluvené řeči;
- úroveň obecné inteligence dítěte;
- včasnost diagnózy, kdy mluvíme ještě o předřečevém období, tj. do jednoho roku věku, a okamžité nasazení sluchadla jsou zejména u těžkých poruch sluchu základní podmínkou pro úspěšné budování řeči;
- kvalita rehabilitace;
- další poruchy, mezi které řadíme ADHD, vývojové poruchy řeči a vývojové poruchy učení.

3.2 Totální komunikace

Totální komunikace je komunikační technika, která v sobě zahrnuje spojení manuálních a manuálně – orálních prostředků podle komunikačních potřeb a vyjadřovacích schopností účastníků komunikace. (Michalík, 2011) Přesnější definici najdeme u Krahulcové (2014), která ji definuje následovně: *„Totální komunikace lze definovat jako komplexní komunikační systém, který v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy (akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální, atd.) k dosažení účinného a obousměrného dorozumívání se sluchově postiženými a mezi nimi navzájem.“* (Krahulcová, 2014, s. 43) V českém prostředí by se měl ale používat pojem globální nebo celostní komunikace, jelikož je významově přesnější. (Krahulcová, 2014)

Potměšil (2011) tvrdí, že v současném pojetí jde spíše o vyjádření vztahu osob slyšících a osob se sluchovými vadami. Je to přístup, který bývá často označován jako komunikačně liberální a přístupný všem účastníkům komunikace s osobami se sluchovým postižením. Předpokládá se, že mají především potřebu se domluvit a dochází tak k vzájemnému respektování a uznání různých komunikačních prostředků. Tato technika v praxi není ovšem dostatečná a je potřeba ji kombinovat i s jinými metodami. Důvodem je to, že stále přetrvává český jazyk, který je pro osoby se sluchovým postižením stále na úrovni nedobře zvládnutého cizího jazyka. (Michalík, 2011)

Ve výchově a vzdělávání podle zásad totální komunikace se uznává právo sluchově postižených na maximální výkon, aby bylo dosaženo optimálního pochopení a úplného porozumění během komunikační situace. (Michalík, 2011) Proto se totální komunikace ve vzdělávání využívá, ale nelze ji považovat jako za jedinou komunikační nebo didaktickou metodu či izolovaný systémotvorný prvek. (Krahulcová, 2014)

Na rozdíl od kombinované formy, která se používala v USA na Gallaudetově univerzitě ve Washingtonu se dbá i na využití zbytků sluchu a na důkladné využívání mluvené (orální) řeči. Klade se důraz i na to, aby nebyla opomenuta důležitost reedukace sluchu. Totální komunikaci lze uplatňovat již v nejranějším věku a následně na všech stupních vzdělávání. Orální a manuální komunikační prostředky jsou rovnocenné, tak aby došlo k integraci jak do světa neslyšících, tak do světa slyšících. (Krahulcová, 2002)

Z následujícího vyplývá, že cílem je mimo jiné nejvyšší možná míra zvládnutí mluveného majoritního jazyka. Pokud dítě z nějakého důvodu nezvládá mluvenou řeč, musí být vzdělávací proces zaměřen na jiné formy komunikace, tak aby byl zajištěn harmonický vývoj osobnosti. Proto by měla být totální komunikace užívána se zřetelem na individuální osobnostní předpoklady dítěte. (Valenta, 2004)

Totální komunikace není dosud přesně definována ani metodicky rozpracována. Jejím negativním rysem je předimenzovanost informacemi ve více kódech současně. Základní myšlenka - „Nechť si každý vybere, co mu vyhovuje“ - se zdá být rozumná, ale vede spíše u dítěte ke komunikačnímu zmatku. (Skákalová, 2011) Využívají se totiž, jak již bylo výše zmíněno, prvky znakového jazyka neslyšících, tak mluvené (orální) řeči, odezírání, sluchové výchovy, gestikulace, mimiky, pantomimy, prstové abecedy, popřípadě pomocné artikulační znaky, psané řeči, kresby a dokonce i filmu, televize, videoprogramů, počítačových speciálních pedagogických a didaktických programů. To všechno může vést k nejednoznačnosti v chápání významu slov, k nepřiměřenosti až k simplifikaci syntaxe slovní výpovědi při spoluhlčení. (Krahulcová, 2002)

Podle výzkumů doc. Langer z 18 českých škol pro sluchově postižené totální komunikaci aplikuje celkem 16 škol. (Valenta, 2004) Otázkou ale zůstává, do jaké míry je výuka kvalitní. Byl proveden výzkum pod vedením doc. Potměšila, který zjistil, že výuka by měla být simultánní, ale není. Z hlediska toho, že učitel není schopen využívat oba jazyky zároveň a tím dodržovat správnou gramatiku obou jazyků, vzniká poněkud náročný

a chaotický výklad. Jednoduše řečeno český jazyk s jazykem znakovým spolu nekomunikují a učitel není tím správním mluvním vzorem pro všechny žáky zároveň. (Potměšil, 2003)

Uvedeme si některé cíle uváděné Potměšilem (2003), které je pro Totální komunikaci možno považovat za obecné a základní:

- Dítě dostává právo a reálnou možnost vyjadřovat se přirozeným způsobem, který rozvíjí jeho jazykovou kompetenci a motivuje jej k další komunikaci.
- Neslyšící dítě má právo si svobodně zvolit způsob komunikace, který mu vyhovuje, a to v jakékoliv situaci.
- Respektování dvou základních komunikačních potřeb-umění naslouchat a potřeba být vyslyšen.
- Děti mají ve školní třídě zaveden společný jazyk, založený na znakové i mluvené řeči.
- Díky dobrým výsledkům v komunikaci lze u dítěte úspěšně budovat sebeúctu, pomáhat hledat vlastní identitu, položit již v útlém dětství kvalitní základy k výstavbě osobnosti.

Pozor si však musíme dát na interferenci. Při totální komunikaci je nejčastěji užíván jazyk mluvený, který ovšem působí negativně na jazyk znakový, a ten je na základě toho pouze přechodný. Interferenci můžeme charakterizovat jako vzájemné pronikání, křížení, ovlivňování nebo rušení. Dochází k tomu, že používáme znakový jazyk, ale myslíme v jazyce mluveném, tedy v jazyce s jinou gramatickou strukturou. Zároveň výpověď ovlivňujeme svoji psychickou, čímž snižujeme automaticky úroveň mluvního projevu po stránce obsahové i formální. Jedná se negativní vliv dvou jazykových systémů, který snižuje úroveň a bohatost mluvního projevu. Neslyšícím dětem totiž předkládáme dva jazyky v takové formě, že vlastně ani jedna z nich nerespektuje vlastní gramatiku, z hlediska přenosu informací není také plnohodnotná. I přes to jej lze považovat za období nutné k překlenutí neschopnosti se dorozumět se sluchově postiženým dítětem. (Potměšil, 2003)

3.3 Bilingvální přístup

Počátky bilingválního vzdělávání začaly na popud 10 rodičovských párů, jejichž neslyšící děti navštěvovaly koncem osmdesátých let nejprve ranou výchovu na Hamburské

škole pro neslyšící, která byla tehdy orientována na znakovou řeč, ale perspektivně táhla ke znakovému jazyku. Tyto rodičovské páry pak dosáhly toho, že v roce 1990 byly v mateřské škole pro neslyšící děti zaměstnány dvě neslyšící spolupracovnice. Na základě kladných zkušeností z mateřské školy prosadili rodiče pokračování bilingválního modelu od léta roku 1991 i na škole. (Klaus - B. Günther, 2000)

Škola v Hamburku je jediná škola v Německu s bilingválním modelem vzdělávání a ve školním roce 1993/1994 zde byla experimentálně otevřena jedna třída s prvním a jedna třída s druhým ročníkem (Klaus - B. Günther, 2000).

Bilingvismus znamená dvojjazyčnost, schopnost ovládat dva jazyky. U vzdělávání neslyšících to znamená využití jazyka znakového, který je považován za základní dorozumívací prostředek a mluveného, zde převládá spíše jeho psaná podoba. Oba tyto jazyky jsou brány jako naprosto odlišné a jsou od sebe odděleny. Mluva je v pořadí důležitosti až na třetím místě. Anglický jazyk je vyučován jako druhý cizí jazyk. (Neničková, 2010; in Skákalová, 2011)

Tento vzdělávací přístup v sobě zahrnuje myšlenku, že každé dítě má od narození právo na jazyk, který je mu nejbližší a kterým bude chtít nadále komunikovat. (Skákalová, 2011) Hrubý (1997) uvádí, že pokud se dítě chce naučit číst a psát, musí se mu dostat plnohodnotný jazyk co nejdříve a udává hranici do dvou let věku dítěte.

Bilingvismus podle Krahulcové (2002) vytváří bezbariérové podmínky komunikace, rozvíjí poznávací procesy, stimuluje čtenářské dovednosti, podporuje sociální aktivity a změny ve vzdělávání a využívá netradičních vyučovacích metod.

Nejedná se pouze o přístup bilingvní, ale i bikulturní. Neslyšící se budou vždy pohybovat mezi slyšící majoritou, a proto se potřebují naučit orientovat se v obou těchto světech. K cílům je tedy i nutné přiřadit cíle výchovné a těmi jsou například porozumění a respekt ke kulturním odlišnostem, podpora a porozumění kulturnímu dědictví, respektování odlišností v oblasti projevů v chování, odlišností v hodnotovém systému. Není možné, aby obě kulturně odlišné skupiny představoval jeden pedagog, proto jsou při výuce potřební pedagogové jak slyšící, tak neslyšící nebo alespoň tlumočníci, z čehož vyplývá jedna z mála nevýhod. Je to však důležité zejména v oblasti čtení s porozuměním a samotného písemného projevu. Podmínky pro toto vzdělávání mohou být uplatňovány pouze ve specializovaném zařízení. (Skákalová. 2011)

Obrovskými klady bilingválního přístupu jsou aktivní a plnohodnotné rozvíjení pojmové banky, rozvíjení komunikativních dovedností, motivace a hbitost v rozhovoru. V době, kdy je znaková zásoba normálně vyvinuta, pravidla kolem šestého až sedmého roku věku dítěte, se přidává další jazyk, v tomto případě jazyk většinový v psané a podle možností mluvené a odezírané podobě. Situaci pak lze přirovnat k běžné výuce cizího jazyka, kde dochází k přiřazování nových slov ke známým pojmům a komparaci gramatických a dalších jazykových kategorií. (Potměšil, 2003)

Hlavním cílem tohoto modelu je dát dítěti možnost osvojovat si množství poznatků srovnatelné s poznatky, které získávají slyšící. To umožňuje znalost znakového jazyka. Zároveň se však věnuje dostatek prostoru také mluvenému jazyku, který usnadní komunikaci s okolní společností. Důležité je také, že neslyšící děti mají ve svých neslyšících učitelích vzor. Angela Staabová, neslyšící učitelka, která pracovala na hamburském experimentu, k tomuto modelu říká: *„Po tříleté práci v hamburském bilingválním školním experimentu a ze své životní zkušenosti jako neslyšící musím říci, že pokládám bilingvální výuku za optimální formu výchovy a vzdělávání neslyšících, která by měla být zavedena na všech školách pro neslyšící.“* (Klaus-B. Gunter, 2000, s. 35).

Model bilingválního vzdělávání vyžaduje týmovou spolupráci slyšící a neslyšící učitelky, které musí vynaložit spousty času pro společnou přípravu na vyučování. Nezbytnou podmínkou je také to, aby obě učitelky dobře ovládaly jak mluvenou řeč, tak i znakový jazyk. Nezastupitelný význam má také spolupráce s rodiči. Ti se musí stále vzdělávat ve znakovém jazyce, aby mohli s dětmi komunikovat, a navíc jsou rozhodujícím zdrojem komunikace v mluvené a psané řeči v mimoškolním prostředí (Klaus - B. Günther, 2000).

Kontrastivní výuka je jedním ze způsobů výuky českého jazyka nebo jiného cizího jazyka, kdy se daná probíraná látka (nejčastěji gramatika) vysvětlí žákům se sluchovým postižením nejdříve v jazyce znakovém a následně v českém jazyce. Lépe si potom danou problematiku propojí a osvojí.

Pojetí bilingválního vzdělávání se liší. Někteří autoři, jak již bylo výše zmíněno, pokládají za důležité, aby se dítě nejprve dobře naučilo znakovému jazyku jako jazyku mateřskému v analogickém věku, kdy se slyšící dítě učí mluvit, a následně pak jazyku majoritní společnosti. Jiní jsou zastánci formy simultánní, při které se dítě současně učí

znakovému jazyku a jazyku mluvenému. Sem můžeme řadit Bilingvální mateřskou školu Pipan. (Šedivá, 2006)

Na závěr si shrneme hlavní hypotézy, odvozené z Hamburského bilingválního modelu a jeho filozofie. (Klaus - B. Günther, 2000)

- Bilingvální model umožňuje poskytnout ve všech učebnicích a výchovných předmětech výuku, která se (zhruba) rovná normálnímu vyučování na prvním stupni.
- Tomu odpovídá věkově přiměřený komunikativní a kognitivní vývoj u neslyšících žáků v souladu s jejich individuálními učebními a pracovními předpoklady.
- Znakový jazyk se vyvíjí u všech dětí rychleji a vytváří tak obecnou základnu i pro osvojení si německé mluvené a psané řeči.
- Mluvená řeč se vyvíjí sice pomaleji, je však od začátku požadována a podporována jako rovnocenná a je prosazována neustálou interakcí se znakovým jazykem, který dítě ovládá na úrovni přiměřené jeho věku.

4 Specifika čtení a psaní u žáků se sluchovým postižením

Mnoho slyšících lidí se domnívá, že neslyšící lidé dobře čtou a píšou, jelikož písmo je viditelné, a tedy by jim nemělo dělat velké potíže. Bylo by to snadné, kdyby se jednalo o druh písma nezávislého na mluveném jazyce. Jde – li však o grafický záznam českého mluveného jazyka, pak se v použití písma odráží míra znalosti tohoto jazyka jak při čtení, tak při psaní. To znamená, že pouhá znalost písmen ještě nezaručuje funkční gramotnost. (Strnadová in Červenková, 1999)

Rozdílnost gramatiky v českém jazyce a v českém znakovém jazyce, se jeví jako problém nejzávažnější. Pro neslyšícího je to v podstatě učení se novému jazykovému kódu. Musí se jej učit jako nový cizí jazyk, nejčastěji pomocí odezírání, tedy vizuální cestou. Proces je to pomalejší a vyžaduje daleko větší úsilí. (Ptáčková, 2013)

4.1 Počátky komunikace u sluchově postižených dětí

Nebeská (1992, in Potměšil, 2010) vysvětluje, že dítě si jazyk osvojuje již na základě vrozených „znalostí o jazyce“, tedy mu je znalost jazyka vrozena. Narodí se s určitým očekáváním, jak bude jazyk, se kterým se dostává do kontaktu, vypadat. Na základě tohoto tvrzení se tedy dítě může naučit jakémukoliv jazyku. Tyto vrozené dispozice mohou být všeobecně nazývané univerzální gramatika.

Už od narození neslyšící dítě komunikuje. Postupem času se jeho komunikační dovednosti rozvíjí a rodič na ně reaguje. Zlom nastává v období od šestého do osmého měsíce věku dítěte, kdy se začíná uplatňovat napodobivé žvatlání. Jelikož dítě se sluchovým postižením nemá zpětnou sluchovou vazbu, nemůže tedy zvuky od svého okolí napodobovat a zůstává v úrovni pudového žvatlání, což může být prvním varovným signálem, že není něco v pořádku. (Potměšil, 2010)

Těžká sluchová vada determinuje řečový vývoj z hlediska jeho tempa, kvantity i kvality. Rovněž předverbální zvukové projevy mohou být typicky deformovány na základě absence zpětné sluchové vazby – křik je obvykle tlumený, žvatlání monotónní. U dětí se získanou hluchotou je základním determinujícím faktorem pro vývoj řeči věk, v němž ke ztrátě sluchových funkcí došlo. Pokud je u dítěte zjištěna těžká sluchová vada ve věku mezi šestým a osmým měsícem, mohou se u něj objevit symptomy nefyziologické fonace,

nepřirozená kvalita hlasu, omezený repertoár vokalizace či nepřiměřená intenzita hlasu. V případě, že ke ztrátě sluchu dojde po dosažení hranice, když je řeč adekvátně upevněná, řečové projevy nezanikají – jedná se pak o postlingvální hluchotu. Za hranici, kdy jsou řečové stereotypy dostatečně fixovány, je obvykle pokládáno období kolem sedmého roku věku. (Potměšil, 2010)

Vše, co předchází samotné řeči, se nazývá předřečové stadium. Dítě naslouchá zvukům mluvené řeči, učí se je diferencovat, učí se rozumět. Prelingválně neslyšící dítě je o toto stadium ochuzeno. Zůstává tedy na rodičích, jakým způsobem budou se svým dítětem komunikovat, jak jim budou informace zprostředkovávat. Ti, kteří pocházejí z rodiny neslyšící a rodiče na své dítě budou převážně znakovat, dostávají se dítěti informace v podobě znaků, gest, mimiky. Pokud dítě vyrůstá v rodině slyšící a jsou mu informace podávány mluvenou formou a není – li včas zavedeno sluchadlo nebo kochleární implantát, nebudeme mít zkušenost s akustickou formou mluvené řeči a v budoucnu si nebude moci propojit systém slyšeného se systémem písemného. Proto má následně jedinec se sluchovým postižením problém si uvědomit, že písemné znaky zachycují to řečené, s čím se slyšící setkává již od narození. (Ptáčková, 2013)

Langmeier (1998) říká, že vady a poruchy sluchu u dětí před fixací řeči způsobují vždy poruchy vývoje řeči, a tím i komunikačních schopností. Vady a poruchy sluchu menšího stupně a časově kratšího období vedou jen k opoždění ve vývoji řeči. Lehká nedoslýchavost nemusí vývoj řeči vůbec ovlivnit, popřípadě jde pouze o jemné jazykové nedostatky. U střední nedoslýchavosti je rozhodující pro vývoj řeči včasnost diagnostiky a zahájení rehabilitace. Zejména včasným zahájením používání sluchadel lze vadu plně kompenzovat. U středně těžké a těžké nedoslýchavosti dochází vždy k opoždění vývoje řeči. Velmi těžká sluchová vada způsobuje výrazné postižení řeči dítěte. (Houdková, 2005)

Rodina je první prostředí, ve kterém se dítě musí adoptovat a naučit komunikovat. Neslyšícím dětem a mnohdy i samotným neslyšícím rodičům chybí technická zdatnost ve sdělování informací, v obratnosti mluvidel, ve slovní zásobě a ve zkušenostech s vytvářením větných skladeb v mluvené řeči, nemohou být tím správným mluvním vzorem pro dítě. Dokonce samo dítě nedovede přesně vyjádřit, co potřebuje a tak záleží na citu a svědomím rodičů. Dochází k omezeným možnostem dorozumívání a dítě je tak závislé na přínosu informací, podle jednání svého okolí. Může docházet k omylům, které

mohou i dítěti uškodit. (Strnadová, 1994) Jak udává Kučera (in Vitásková, 2014) většina dětí se sluchovým postižením se však rodí slyšícím rodičům (90-95%). Je třeba uvést, že komunikace je základním nástrojem pro psychický rozvoj dítěte prakticky od začátku jeho života a kvalita komunikace je jedním z nejdůležitějších faktorů určujících kvalitu života. (Potměšil, 2010) I pokud bude přes sluchovou vadu svého dítěte rodič s dítětem komunikovat, vytváří tím vzájemnou důvěru a citový vztah mezi sebou a dítětem. Dítě následně získává chuť k mluveným projevům. V praxi to znamená častou hovořit, komentovat běžné denní úkony i přesto, že dítě všemu neporozumí. Je to období jako u malého slyšícího dítěte, které také rozumí mluvené řeči jen zčásti. Způsob tvoření řeči u dítěte závisí na kvalitě a kvantitě jeho sluchu, dále na smyslovém vnímání a na mnoha dalších faktorech jako je inteligence, celková vyspělost, schopnost koncentrace, trpělivost, frustrační tolerance apod. (Vaněčková, 1996)

Pokud si představíme svůj denní režim, kdy vstaneme, čistíme si zuby, možná zapneme televizi a sledujeme zprávy, i v těchto krátkých chvílích můžeme dítěti vysvětlit význam slov na tubě od zubní pasty, ukázat mu, že na sklenici je naspáno, jaká je uvnitř marmeláda. Můžeme mu tak pomoci rozlišovat jednoduchá slova, která se často objevují. Stejně tak můžeme upozorňovat na slova v televizi, v novinách, všude je spousta příležitostí, aby se dítě seznámilo se slovy a přesvědčilo se, jak je užitečné, když jim rozumí. (Howe, 1997)

Důležitá je tedy v tomto období řečová výchova, jelikož společně s řečí se vyvíjí i myšlení. Verbální myšlení by se vždy mělo opírat o smyslové vnímání, proto je důležité hovořit s dítětem především o tom, co je schopné svými smysly vnímat. S určitým stupněm vývoje řeči se začíná rozvíjet myšlení abstraktní. Určitá mentální úroveň je předpokladem zvládnutí významového obsahu a forem řeči. Zpětně platí, že osvojení forem řeči (řeč mluvená, psaná, čtení) formulují myšlení. Nejzávažnějším důsledkem sluchové vady je deformace vývoje řeči a tím i myšlení. Pokud od nejútlejšího věku nebudeme jakýmkoliv způsobem rozvíjet u dítěte řeč, nebude se rozvíjet verbální ani abstraktní myšlení. Následně se projevují různé nelogičnosti a v uvažování většinou převládají náhodné a zevní znaky, jelikož vážně celostní nazírání. Myšlení se vyznačuje též přehnaným subjektivismem. Způsob myšlení těžce sluchově postižených může proto být vcelku kvalitativně odlišný od myšlení osob slyšících. (Vaněčková, 1996)

Strnadová (1994) ve své publikaci na základě výzkumů uvádí, že neslyšící děti neslyšících rodičů jsou již v předškolním věku překvapivě rozumově vyspělejší, než jejich stejně postižení vrstevníci ze slyšících rodin a dokonce více, než jejich vrstevníci slyšící. Dokládá to fakt, že pokud se slyšícím rodičům narodí dítě neslyšící, jsou tímto problémem daleko více handicapovány a přenáší tak své předsudky na dítě. Berou své dítě jako „chudáčka“ a snaží se mu jeho handicap nahradit, třeba tím, že mu nakoupí vše, co si dítě přeje apod. V tomto případě dítě vycítí, že je jiné a může si svůj handicap začít uvědomovat v negativním slova smyslu. Přitom záleží na citovém bezproblémovém přijetí neslyšícího dítěte. Dítě citlivě vnímá mimoslovní složky a pozná vztah rodičů k sobě. Slyšící rodiče bývají často rozpačití, nevědí, jak s dítětem komunikovat a mají zvýšený sklon své dítě litovat, což dítěti brání v normálním rozvoji osobnosti. Je zajímavé, že dokonce děti, které se narodili v neslyšící rodině a celý život znakují, nemají větší problémy s osvojením si mluvené řeči. Takové děti, vychovávané rodiči, se kterými se dobře dorozumí, nejsou během rozhovoru odsunuty do pozadí, bývají v dospělosti harmonicky vyvinuté osobnosti, které některými vlastnostmi předčí i osoby slyšící. Zpravidla jsou samostatnější, sociálně zdatnější a jejich slovní zásoba roste. (Strnadová, 1994)

Tak jako každé dítě, tak i neslyšící má zvědavou potřebu od svých rodičů získávat nové informace a dorozumívat se s nimi. Tím, že s dítětem komunikujeme, mu dáváme pocit, že o něj stojíme, že nás zajímá. Neslyšící děti slyšících rodičů často tento pocit nemají a následky trvalého informačního nedostatku a omezením navazování vztahů mohou být celoživotní. (Strnadová, 1994)

Je smutné, že i přes veškeré úsilí některých neslyšících začlenit se do společnosti, má slyšící společnost tendence podceňovat jejich intelekt. To, že jsem hluchý, neznamená, že jsem hloupý. Bohužel tento předsudek si myslí ještě dnes spousta lidí a starší neslyšící mnohdy věří tomu, že slyšící člověk má více informací, větší rozhled, a díky tomu musí mít zákonitě ve všem pravdu. Není se čemu divit. Neslyšící byly v minulosti jako lidé utlačovány a intaktní společnost se je neustále snažila změnit na slyšící. S tím souvisí i propagováním čistě orální metody. Potřebné informace se k nim dostávaly pro ně nepřírozenou cestou. I přes to, že jsou stále odkázáni na pomoc úředníků, lékařů,

sociálních pracovníků, neznamená, že jsou nesamostatní nebo dokonce intelektově slabší. (Ptáčková, 2013)

Zabývejme se ale hlavně obdobím předčtenářským. Průměrné slyšící dítě ve věku pěti let začne projevovat zájem o písmenka. V první řadě sestavuje z písmenek svoje jméno. Potom píše celé dlouhé, ač nesmyslné texty z písmenek, které zná, a dožaduje se od dospělého, aby mu přečetli, co napsalo. Vznikla tedy vnitřní potřeba čtení a psaní, dítě je zralé k výuce, proces je pozitivně nastartován. Neslyšící dítě zvládne všechna písmenka a má vyvozeny všechny hlásky zpravidla až během prvních dvou ročníků základní školy. Jelikož u neslyšícího dítěte tento proces není přirozený a neseznámíme-li dítě se čtením již v předškolním období, vývoj čtení se opoždí o více jak dva roky. Tím pádem osmiletý školák, který právě zvládl celou abecedu, začíná číst texty pro mnohem mladší žáky, které ho svým obsahem neuspokojují. Texty, které by jej zajímali, jsou jazykově tak složité, že na ně svou češtinou nestačí. Proto je nesmírně důležité dítě už od útlého věku se čtením začínat seznamovat. (Červenková, 1999)

Díky nepochopení či neinformovanosti dospělých, nedostatečné motivaci, ale také komplikacím vyplývajících z postižení může dítě v počátcích čtení zažívat neopakovaný neúspěch. Pokud ani rodič nedá dítěti pozitivní zpětnou vazbu, vytvoří si na základě nezdařených pokusů o čtení psaných textů negativní vztah. (Souralová in Daňová 2008)

Komunikací rozvíjíme slovní zásobu a také vizualizace mluveného jazyka se může stát pro neslyšícího prolomením komunikační bariéry, kterou jim způsobil jejich senzorický handicap. Psaný text je vlastně pootevřením oka do světa informací, o němž jsou neslyšící svojí vadou připravováni. (Souralová, 2002)

Přípravu čtení, jak již bylo výše zmíněno, je potřeba začít hluboko v předškolním věku, ještě před vstupem do mateřské školy a dokonce (pokud jde o vnímání poezie) již ve věku kojeneckém. Pokud jde o děti s velmi těžkou ztrátou sluchu, kde není možný rozvoj fonematického sluchu, spočívá vlastní příprava na čtení zejména v rozvoji zrakového vnímání. Jde o nejrůznější hry s obrázky, spočívající v hledání rozdílů a podobností, cvičení pravolevé orientace, cvičení očních pohybů cestováním po bludišti apod. (Červenková, 1999)

Poul (1985) udává základní postup, jak s dítětem rozvíjet slovní zásobu a již v předškolním věku jej naučit číst. Na prvopočáteční čtení jsou podle Poula nejvhodnější

leporela, v němž každý obrázek znázorňuje uzavřený, samostatný děj. Matka nebo jiná osoba pak jednotlivé obrázky v jednoduchých větách popisuje. Např. tvoří tyto věty „Pepa. Tam je Pepa. Pepa utíká. Koza. Tam je koza. Koza utíká. Hůl. Pepa má hůl. Koza se bojí. Koza utíká. Pepa utíká.“ Pomocí jednoduchých vět se snaží dítěti přiblížit myšlenky celého obrázku (Pepa hrozí holí, koza se bojí, proto utíká.) Věty se můžou zapisovat pod obrázek a dítěti předčítat, třeba i znakovat. Dítě sice ještě nezná jednotlivá písmena a neví, ke kterému písmenu patří která hláska, ale naučí se slovo jako celek a rozezná jej mezi slovy jinými, musí ovšem dobře vědět, co dané slovo znamená.

V tomto počátečním období dítě spoléhá především na působení ilustrace. Ta má způsobit dítěti radost a vypovědět všechno, jako by vůbec nebylo zapotřebí slov. Slovní stránku však nezanedbáme, výběru slov a vět věnujeme trvale pozornost, protože se snažíme rozvíjet řeč. Jazyková výchova a rozvíjení řeči u neslyšícího dítěte je odlišná od spontánního učení dítěte slyšícího. Neslyšící dítě se nemůže samo naučit mluvit, obsahům slov nemusí porozumět a proto je nezbytné propojování slov s praktickou činností a zkušenostmi, které dítě má. Poul (1985) udává příklad slovesa „roste“, kdy dítě vidí, že pes roste nebo že rostlina roste, lépe si pojem osvojí a porozumí mu. Protikladem je sloveso „neroste“, změříme kámen a zjistíme, že je pořád stejný, tedy neroste. Čím více se nám podaří spojovat slova s přirozenými situacemi, které dítě prožívá a které se dotýkají osobnosti dítěte, tím snáze si je dítě osvojuje a tím pevněji si je také zapamatuje. (Poul, 1985)

Naučené slovo převedeme do psané podoby a neustále s ním pracujeme. Dítě si je čte znovu a znovu a tím si osvojí i jeho psanou podobu. Podstatné je slovo napsat v různém spojení a souvislostech, jedině tak porozumí obsahu slova v různých tvarech a slovo si zapamatuje. (Poul, 1985)

Pokud dítěti již v dětství ukážeme a vysvětlíme, že slova nejsou pouze v tvaru základním, ale že se k němu přidávají přípony a předpony nebo že např. slovo „leží“ může skrývat i více významů, než jenom ve smyslu člověk nebo pes leží a spí, bude potom i neslyšící lehčeji převádět své myšlenky do slov a do vět a bude se mu lépe vyjadřovat. Nejlépe toho docílíme právě četbou. Poul chce ale upozornit, že práce se slovníkem vyžaduje jisté pozornosti a neslyšící potřebuje při četbě oddaného pomocníka, který mu

rád vysvětlí neznámé a nejasné, který ho upozorní na vztahy a souvislosti mezi slovy a větami, jež by si sám neuvědomil. (Poul, 1985)

U dětí však může jít o různou míru jazykového nadání, a proto nemůžeme tento model využít pro každé dítě. (Strnadová, 1994)

Slyšícím rodičům, kteří se teprve učí znakový jazyk a nemohou tak svému dítěti předčítat mluvenou formou, Strnadová (1994) doporučuje využít různé prvky totální komunikace. Řadíme sem znakovanou češtinu, práci s obrázky (např. rozkreslování ilustrací z knih, lepení „bublin“, sestavování komiksů), pantomimu. Tak se děti seznámí alespoň se základní kostrou nejznámějších příběhů a pohádek.

Převratný názor na rozvoj čtení s porozuměním má Hudáková (in Červenková, 1999, s. 26), která říká: *„Sluchově postižené dítě by k nácviku čtení mělo přistupovat se stejnou úrovní jazykových, sociálních a komunikačních dovedností jako dítě slyšící. Požadované úrovně lze dosáhnout používáním zvukového českého jazyka nebo českého znakového jazyka, dle okolností. Primárním cílem vzdělávání sluchově postižených dětí není zvládnutí mluvené řeči, ale celkový rozvoj osobnosti.“* Předpokladem pro čtení s porozuměním je podle jejího názoru znalost jakéhokoliv jazyka, tj. dostatečná slovní zásoba, znalost jazykových prostředků, znalost ustálených obrazů (rčení) a frází. Dále znalost příběhů, pohádek situací a rozvinuté myšlení. Dále připomíná, že není důležité, v jakém jazyce se dítě dorozumívá, ale že má jazyk, kterému rozumí a kterým se umí neomezeně vyjadřovat. Pokud tyto dovednosti u dítěte vytvoříme, bude následná výuka čtení s porozuměním obtížná, ale efektivní, jelikož učitel se bude „mít o co opřít“, bude mít s dítětem stejný komunikační kód. Psaný text se tak po čase pro dítě stane „náhradními ušima“ a hodnotným vyjadřovacím prostředkem. (Hudáková in Červenková, 1999)

Přirozený způsob osvojování dovedností vede od sledování, pozorování, vnímání prostřední k vlastní činnosti, tedy od percepce k expresi. Toto pořadí nelze měnit. Chceme-li tedy pro dítě bez jazyka, aby se učilo číst, žádáme po něm něco zcela nepřirozeného. Jednotlivá vývojová období nelze přeskakovat, pokud tak činíme, nikdy nedosáhneme cíle. (Hudáková in Červenková, 1999)

4.2 Samotné čtení

Čtení a psaní jsou nejvyšší formy řeči. Má-li se dítě naučit číst, je k tomu nezbytně zapotřebí souhry jednotlivých základních schopností: zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky, nebo je naopak rozkládat. Porozumění čtenému textu závisí i na veškerých dosavadních zkušenostech a vědomostech, které dítě nabylo, a dále na jeho celkovém vývoji, na úrovni jazykové výchovy a slovní zásoby. (Vaněčková, 1996) Z výčtu je zřejmé, že neslyšící dítě neobsáhne všechny zmíněné složky.

Červenková (1999) dále shrnuje, co je to vlastně čtení:

- Dítě se učí v předčtenářském období chápat, co to vlastně čtení je.
- Dozvídá se, že knihy jsou zdrojem informací a zábavy.
- Začíná se o knihy zajímat a roste jeho přání naučit se číst.
- Učí se zacházet s knihou.
- Rozvíjí chápání struktury textu.
- Učí se klást otázky, interpretovat přečtené a chápat nové myšlenky.
- Rozvíjí svoji představivost a smysl pro fantazii.
- Učí se vnímat literaturu a umění všeobecně.

Četba má pro neslyšícího vedle obecného cíle, jako je porozumět psanému textu a získat nové znalosti a kulturní podvědomí, také cíl rehabilitační, kdy se čtením nahlas zlepšuje výslovnost, rozvíjí se slovní zásoba a dítě poznává nové gramatické celky. Dalším cíl je sociálně adaptační. Díky četbě se dítě seznamuje s řešením různých sociálních situací, může si udělat představu o tom, jak se lidé k sobě chovají, co je morálně správné a co nikoliv. (Červenková, 1999)

Kolem šestého roku slyšícího dítěte, tedy v době kdy dítě přichází do školy, se předpokládá určitá vyzrálost centrální nervové soustavy. Dítě má vybudovanou základní slovní zásobu a ovládá základní syntaktická pravidla. V tomto důležitém mezníku pro vnímání psaného textu, se začíná učit číst a psát. Postupně rozumí i abstraktním pojmům, chápe pojem číslo a nastupuje Piagetovo období konkrétních operací. Jedná se o proces přirozený, který je součástí zrání. (Ptáčková, 2013)

Slyšící dítě má již vytvořen určitý mentální slovník prostřednictvím akusticko-kinestetické formy řeči. Nejprve se naučilo mluvit a až v pozdějším věku si k daným

slovům začíná přidávat optické značky. Psaný text pro něj znamená pouze jinou formu sdělení, nemá problém s asociací psaného a řečeného, neboť píše slova, která zná. (Souralová, 2002)

U neslyšících pro recepci a pochopení systému psané formy mluveného jazyka je podstatné položení základu mentálního slovníku pomocí znakového jazyka. Souralová (2002) udává, že mentální slovník prostřednictvím znakového jazyka má formu vizuálně motorickou. Dítě nejdříve čte pomocí obrázků a následně mluví, je to obrácený proces než u slyšících. Musí být uspořádán takovým způsobem, aby dítěti umožnil a usnadnil tvořit věty a zároveň jim rozuměl, na druhou stranu ale také aby umožňoval recepci textu, orientaci v něm a porozumění záměru. Problém nastává tehdy, pokud jsou slova dětem instalována v základním tvaru, jelikož pokud se dané slovo objeví ve tvaru jiném, dítě má problém jej identifikovat. Chybí jim konkrétní představa související s jazykovou zkušeností, jelikož mají odlišný subjektivní slovník. (Ptáčková, 2013)

Kdy má jedinec se čtením začít? Pochopitelně co nejdříve, dokonce dříve než dítě nastoupí do první třídy (tj. v šesti – sedmi letech). Howe (1997, s. 78) říká: „*Především je důležité, aby dítě vyrůstalo v prostředí, v němž je spousta tištěných nebo psaných materiálů, kde může zjistit, jak čtení lidem pomáhá, protože je to zdroj zábavy i praktických informací.*“ Může se zdát, že tato myšlenka je přeci samozřejmostí, ale uvědomme si, že pokud jsou rodiče neslyšících rodičů a ani oni sami nečtou, informace čerpají pouze z televize nebo internetových stránek, kde jsou důležité informace přetlumočeny do znakového jazyka, dítě nemá ten správný vzor a motivovat takové dítě k četbě je následně velice těžké. I přes tento problém rodiče chtějí, aby se jejich dítě naučilo číst, a začnou dítě do čtení nutit. Howe (1997) upozorňuje na to, že v tomto momentě se dítěti čtení může zošklivit. Pamatujme si, že vše musí být hra a nezapomínejte přejít k něčemu jinému, jakmile dítě ukáže známky únavy. Oceňujte dítě, chvalte je a povzbuzujte, zvlášť když jemu samotnému se zdá nějaká hra těžká. (Červenková, 1999)

Existují dvě metody nácviku čtení. Metoda globálního čtení spočívá v tom, že se učí dítě poznávat grafickou podobu slova jako celku. Přesně tak, jak poukazuje Poul (1985). Již 3-4 leté dítě v mateřské škole se naučí ke své fotografii přiřadit naspané jméno a nesplete si je se jmény spolužáků. Čtení jde ze začátku rychleji a snáze, protože dítě nemusí rozeznávat každou jednotlivou hlásku. Problém nastane při učení nových slov, kde

pojem nejde nakreslit nebo při slově, které je v jiném pádě. Jako druhá metoda se používá analyticko – syntaktická, která se používá převážně ve školách pro slyšící. Předpokládá se, že čtenář si uvědomuje vnitřní fonetickou strukturu slova a že je schopen provádět zvukovou analýzu a syntézu slov. Howe (1997) je toho názoru, že ve skutečnosti se nejedná o dvě rozdílné metody, ale že jsou to spíše dva přístupy ke čtení slov, a každý má při čtení své místo. Dnes se užívají tyto dvě metody společně. I děti se sluchovou vadou, které se učí globální metodou, jsou nakonec schopny rozlišit slova a písmena a z nich tvořit slova nová. Dokážou to pomocí prstové abecedy a odhmatávání vibrací na krku a obličeji. (Červenková, 1999)

Bude-li dítě pracovat již s texty delšími a bude jej samostatně číst, je vhodné vystřídat četbu krátkého neupraveného příběhu z čítanky pro slyšící děti, z časopisu pro děti nebo z některé knížky. Dítěti tak dáme podnět, že dovede číst z knížky pro slyšící děti, čímž vytvoříme pozitivní vztah k četbě. Volba vhodného textu je ovšem velmi obtížná. Poul (1985) klade důraz na volbu příběhů ze života, dává přednost próze před poezií, náměty by měly být přiměřené k věku dítěte a říká, že vhodné jsou i divadelní hry, kde se role střídají. Červenková (1999) doporučuje pohádky, které svou logickou výstavbou, opakováním motivů a určitou stereotypností dávají dítěti nahlédnout do principu výstavby literárního díla a připravují je na vnímání děl složitějších. Pozor ovšem na zastaralé výrazy, které jsou pro neslyšící náročné a už se nepoužívají. Je ovšem dobré i takový text neslyšícím dětem zpřístupnit ve zjednodušeném přepisu, protože jak říká Červenková (1999), prožívat základní díla české literatury – od lidových pohádek po Škvoreckého – znamená vytvářet si národní podvědomí. Bez tohoto prožitku zůstane i ten, kdo mluví bezchybně česky, v této zemi cizincem.

4.3 Problémy ve čtení a psaní

Abychom mohli neslyšícímu dítěti pomoci porozumět psanému textu, musíme si ujasnit, co neslyšící lidé dělají při čtení největší problémy.

Základním znakem je malá slovní zásoba v mluveném jazyce, která se projevuje u většiny neslyšících, avšak individuálním způsobem. Jedinci často používají předměty a ani

neví, jak se jmenují nebo se naučí mechanicky slova, kterým nerozumí a potom je v praxi nedokážou využít. (Strnadová in Červenková, 1999)

Je všeobecně známo, že neslyšící málo čtou a mnoho autorů si pokládá otázku proč. Nečtou proto, že mají právě malou slovní zásobu? Nebo mají malou slovní zásobu, protože nečtou? Poul (1985) říká, že na obě otázky můžeme odpovědět kladně. Neslyšící nečtou, protože mají (kromě jiného) malou slovní zásobu, a malou slovní zásobu mají proto, že nečtou. A přece je čtení, tak důležitou věcí pro neslyšícího. Je pravdou, že jednotlivá slova získávají prostřednictvím znaků nebo odezíráním, avšak zapsaná řeč, text, nabízí neslyšícímu, aby přesně poznával a postupně si osvojil množství jazykových prostředků. I když neslyšící člověk zná pojem a má pro něj znak, často mu chybí znalost příslušného slova v mluveném jazyce.

Velká slovní zásoba dovolí nejen číst s porozuměním, ale umožní dále se vzdělávat. I přesto, že se někteří Neslyšící odmítají učit mluvené řeči, čtení s porozuměním je i jejich nezbytnou součástí, bez kterého se v životě neobejdou. Čtením se nejčastěji chceme dozvědět něco nového. Čteme dopisy, noviny, časopisy, knihy a chceme rozumět tomu, co nám sdělují. Bez znalosti slovní zásoby by to nebylo možné a dokonce člověk, který nečte, se může jevit jako negramotný a společností odmítám jako intelektově slabší. (Poul, 1985)

Znalost pojmů úzce souvisí s rozvojem slovní zásoby. Pokud se dítětem nebude pracovat a popisovat vše co dělá a co používá, v dospělosti nebudou umět pojmenovat ani věci denní potřeby. (Strnadová in Červenková, 1999)

Pokud dané slovo představuje citoslovce nebo např. zvukové jevy, pak nestačí vysvětlení ve znakovém jazyce. Např.: „Něco žbluňklo, v trávě zašustilo a ozvalo se kvákání. A pak bylo zase ticho, jen vítr šuměl v korunách stromů...“, neslyšící neporozumí, jelikož nemá akustickou zkušenost. Ve škole se musí naučit, že kvákání je zvuk, který vydává žába, že stromy šumí a voda bublá, ale nevybaví si představu tohoto pojmu. (Strnadová in Červenková, 1999)

Český jazyk je velice rozmanitý. Naučí-li se neslyšící jedno slovo, neznamená to, že ho v jiném tvaru nebo jiném znění rozpozná. Řadíme sem např. slovo „jdu“, které lze ovšem vyjádřit i spojením „šel jsem“ nebo „šel“. Slovo „šel“ je naprosto odlišné od slova „jdu“, ale vyjadřuje stejnou činnost, ovšem v jiném čase.

V českém jazyce, obzvlášť v literárních dílech, je velkou oblibou používání synonym a homonym. Např. květen může znamenat máj, stonat můžeme vyjádřit i být nemocný, střelit vyjádřit jako prodat (kdežto střílet neznamena prodávat). Jeřáb může být jak stroj, tak i pták nebo strom. Kouhoutek může být pták nebo uzávěr vody nebo účes dítěte. Ucho může být u hrníčku nebo u člověka.

Distinktivní rysy hlásek mohou být problémem u jedinců, kteří nemají vyvinutý fonemický sluch. Řadíme sem paní X páni, péče X peče, ale také dvě různá slova, která se náhodně podobají, může zaměnit, např. mezi X na mezi, pila X pila (nástroj).

Jedinec se sluchovým postižením má tendence doslovného překladu vět. Existují ovšem rčení, které doslovně přeložit nemůžeme. Např. Hrál hada na prsou. Vzal nohy na ramena. Měla nervy v kýblu. Tyto a jiné věty, musíme neslyšícímu dítěti vysvětlit, např. větu „Helenka roste jako z vody.“ Takové rčení „roste jako z vody“ musíme chápat jako celek. Znamená, že roste rychle, že už je velká. Kdybychom takové rčení vysvětlovali slovo od slova, nedávalo by smysl. (Poul, 1985)

Neznalost konvenčních pravidel, např. když někdo neví o existenci vykání a tykání, mu může ztížit porozumění psaného textu. Není mu jasné, kolik osob vlastně hrdina povídky oslovil.

Jak již bylo výše zmíněno, žáci se naučí číst mechanicky a jednotlivým slovům porozumí pouze ve tvaru základním, to má za následek to, že se jedinec nenaučí chápat, co která věta říká, jakou myšlenku vyjadřuje. Například, když čte slovo „maminka“, ví, co to slovo znamená. Když čte větu „Píšu mamince.“, může se stát, že neslyšící dítě v počátcích učení řeči této větě správně neporozumí, jelikož nepochopí vztah mezi těmito slovy. (Poul, 1985)

Neslyšící čtenáři mají problém se čtením také proto, že u nich chybí schopnost slyšet svůj vnitřní (mluvený) hlas, jsou tedy podle neslyšícího čtenáře slova, která skrze čtení vstoupí do jejich mysli, pouze roztržštěnými sekvencemi obrazových prvků a nikoliv uceleným významovým proudem myšlenek. (Ptáčková, 2013)

Neslyšící není schopen číst písmena a zároveň vnímat děj. Je dokázáno, že lidé po 14-15 letech výuky čtení a psaní na speciálních školách jsou funkčně negramotní. Nechtou, neumí vyplnit jednoduchý dotazník. Přitom dítě s vadou sluchu potřebuje číst mnohem více než dítě slyšící. (Červenková, 1999)

Dalším faktorem narušující plynulost čtení, je nutnost neustálého zrakového kontaktu s vypravěčem. Děti se tak v textu ztrácejí. Při čtení se na tolik soustředí na formální stránku, správné čtení, správné rozumění, vztahy mezi slovy, větami, odstavci, že neproniknout do děje, neprožívají napětí a knížka je nepohlí. (Ptáčková, 2013)

Čtivost textu ovlivňuje spousta faktorů. Jak uvádí Smetáček (1973), například počtem snadných slov, tj. slov, které se ve frekvenčních slovnících vyskytují mezi nejvíce frekventovanými, ovlivňuje, zda čtenáře text zaujme či nikoliv a zda textu porozumí. U těchto slov je možné předpokládat, že jsou používány tak často, že je s nimi obeznámen každý člen jazykového společenství. Snadná slova se určují podle specializovaných seznamů vymezené danou populací. Příkladem může být Dalův seznam několika set slov, která znají a umějí vysvětlit děti mladšího školního věku. Pojmy mohou děti se sluchovým postižením chápat buď velmi všeobecně, široce, nebo naopak příliš zúženě. (Daňová, 2008)

Dále sem řadí počet slov rozdílných z celkového počtu všech slov vzorku nebo průměrnou délku slov v slabikách. Čím kratší slovo, tím si jej dítě lépe zapamatuje a stane se tak součástí jeho slovní zásoby. Abstraktní pojmy, s kterými souvisí abstraktní myšlení, se vyvíjí u dítěte poměrně pozdě, ale také ovlivňují porozumění textu. Dalším problémem jsou významotvorné předpony a přípony, které pozměňují základní význam slova. Smetáček (1973) přikládá důležitost i slovům začínající na hlásky, které jsou méně používány a signalizují cizí nebo neobvyklé slovo (v českém jazyce je to např. e, f). Dále slova básnická, technická, dialektická a neologismy čtivost také ovlivňují.

Prvky vztahující se k větné stavbě, jako je průměrná délka vět ve slovech, vychází z předpokladu, že čím je věta delší, tím vyjadřuje více vzájemných vztahů a tím je složitější a obtížnější k pochopení. Stejně je tomu tak při počtu vedlejších vět, popřípadě počtu podřadných spojek a vztažných zájmen. (Smetáček, 1973)

Při samotném čtení mají neslyšící děti tendenci hledat v textu určitá vodítka, které jim pomohou se lépe orientovat a domýšlet význam celý věty a následně obsahu. Pokud jsou vodítka srozumitelná a struktura věty není složitá, děti zvládnou porozumění dobře. Význam neznámého slova, pokud dobře zapadne do souvislostí vztahů, předmětů, kterým dítě rozumí, pomůžeme mu tím tak dané slovo začlenit do svého aktivního slovníku. (Ptáčková, 2013)

Znakový jazyk v životě neslyšících nesmíme opominout ani v případě, učí-li se dítě číst. Vždyť právě znakovým jazykem nejlépe dítěti přiblížíme děj, popíšeme obrázky a znázorníme jednotlivé vztahy. Pro vysvětlení obsahu nového slova zpravidla využijeme všechny dostupné prostředky, mimo jiné i gestikulaci, mimiku, postoj těla a další složky neverbální komunikace, které jsou nezbytnou součástí znakového jazyka. Avšak pozor. Při čtení všechny tyto složky zcela chybí. Pro rodiče, kteří si myslí, jak jejich dítě se sluchovou vadou dobře komunikuje, jelikož je schopné se vyjádřit i prostřednictvím neverbální komunikace, jsou následně při čtení a psaní překvapeni, jak mají malou slovní zásobu a problém s porozuměním (Červenková, 1999). Na tuto myšlenku navazuje Poul (1985), který upozorňuje na to, že znakový jazyk může sice dopomoci s porozuměním psaného textu, ale dítě se nesmí současně vyjadřovat znakovou řečí a mluvenou řečí, trpěla by tak právě kvalita mluvené řeči (výslovnost).

Velké problémy také působí užití dvojsmyslných významů, přenesení významu, ironie a sarkasmus nebo dvojité negace ve větě. Mají také problém se zapamatováním, které umožňuje uchovat v krátkodobé paměti začátek věty alespoň po dobu, než dojde čtenář k jejímu konci. S tím souvisí, že čtenáře odrazují texty delší na jednu stránku, jelikož je pro ně vyčerpávající soustředit se na celý text. (Ptáčková, 2013)

Znesnadněno mají rovněž pochopení významu slovních spojení, jejichž skutečný význam je v komunikačních situacích určován modulačními faktory řeči (např. intonací). Nejčastěji se jedná o vyjádření ironie či posměchu. (Souralová in Daňová, 2008)

Slovní zásoba v českém jazyce je u neslyšícího dítěte velmi malá, vysoce konkrétní a z hlediska funkčních slov poměrně omezená. V oblasti suprasegmentální složky řeči dítě nerozumí uvozovkám, interpunkci, nemá naučené důležité intonační vzorce, které jsou pro porozumění textu tolik důležité. (Souralová, 2002)

Pro další vymezení narušené orální komunikace v důsledku sluchového postižení máme k dispozici skupinu tzv. symptomatických poruch řeči při poruchách a vadách sluchu. Symptomatické poruchy řeči jsou podle Lechty (1990, in Potměšil, 2010) definovány jako narušená komunikační schopnost doprovázející jiné dominující postižení, poruchu či onemocnění. Komunikační schopnost je narušená tehdy, jestliže některá roviny jazykových projevů působí interferenčně na komunikační záměr. Následně si rozebere nedostatky v jednotlivých jazykových rovinách.

Tvorba pojmů na základě lexikálně – sémantické roviny probíhá u dětí se sluchovým postižením na jiné bázi než u dětí slyšících – probíhá celkově zdlouhavěji. Na začátku chápou pojmy buď velice všeobecně, široce, nebo naopak velmi zúženě. Pozvolna se význam pojmů zpřesňuje (v návaznosti na rozvoj slovní zásoby a větší jazykovou zkušenost). Mlhavý je pro neslyšící význam abstraktních pojmů. V malé míře používají nadřazené pojmy, které nahrazují pojmy konkrétními. Stejně tak jsou znát dopady i v rovině foneticko – fonologické, kde, jak již bylo výše zmíněno, se vývoj osvojování si výslovnosti hlásek zastavuje v období napodobujícího žvatlání. V morfologicko – syntaktické rovině je charakteristický dysgramatismus vlivem vzájemné interference. Z hlediska morfologie si můžeme všimnout nadměrného výskytu množství podstatných jmen, častého vynechávání sloves a malé frekvence používání příslovcí. Problém mají v rozlišování slovních druhů a v následném chápání a tvoření vět. Z hlediska pragmatické roviny je komunikace sluchově postižených mimořádně nápadná, tudíž jak znaková řeč, tak orální projev sluchově postiženého jedince málokdy unikne pozornosti intaktní společnosti. Omezené komunikační schopnosti působí nejen na rozvoj poznávacích procesů, ale i na sociální kontakty, děti často nechápou jednání svého okolí a neorientují se v mezilidských vztazích. Dopad, který má hluchota na komunikaci, je často označován za příčinu narušené socializace, jejíž součástí je korekce emočních projevů. (Potměšil, 2010)

I přes veškeré problémy se dobře číst s porozuměním mohou naučit i děti se sluchovou vadou. Zůstává však otázkou, zda pouze čtením je jedinec schopný rozvinout lidskou řeč. Řeč je schopnost, která je u člověka naprogramována už geneticky, ale čtení a psaní se musíme naučit. Je nesporné, že dospělý jedinec žijící v nepodmětném prostředí, který se nesetkal s jazykem jako takovým, se už číst s porozuměním nenaučí. Pokud však má dítě základní znalosti jazyka, lze na základě psaného slova jeho jazykové znalosti rozvinout a vylepšit. (Červenková, 1999)

4.4 Čtení literatury

Počáteční čtení je pro další vývoj čtení velice důležitý, jelikož zde si dítě utváří pozitivní nebo negativní postoj ke čtení. Podstatnou se tady stává motivace dítěte ke

spolupráci a vzbuzení tak zájmu a přesvědčení o tom, že čtení přináší mnoho prožitků, má určitý informační význam a je dostupné pro každého. (Ptáčková, 2013)

K posílení zájmu dítěte o knížku mohou sloužit doprovodné ilustrace nebo společné převyprávění textu. Malé děti je možno zaujmout maňáskem, hračkou, filmem apod. Dobré je také si dopředu uvědomit jaké prvky budou pro dítě těmi nejzajímavějšími, např. více zaujmout zvířata než rostliny nebo konkrétní pojmy jsou přijatelnější než ty abstraktní. (Ptáčková, 2013)

Pro četbu s porozuměním dítě potřebuje umět sledovat postup vyprávění, povahu a činy jednotlivých postav, a zaujímat k nim určité stanovisko. Tuto dovednost nazývá Červánková (2004, in Ptáčková, 2013) syžetově – emocionální. Uvádí, že děti se slabšími jazykovými kompetencemi mohou tuto svou dovednost rozvíjet i četbou komiksů. (Ptáčková, 2013)

Televize může velmi pomoci lidem neslyšícím, jelikož je přínosem mnoha vizuálních informací. Například dobrý film může motivovat k přečtení knihy, jelikož tak poznají základní dějovou linii. Pomůže to dítěti pomoci se v textu knihy orientovat, porozumět významům některých neznámých slov a slovních spojení, vytušit význam některých frazeologismů či porozumět jednotlivým časoprostorovým a mezilidským vztahům, které se v ději vyskytnou. Samozřejmě to má i negativní dopady, kdy film brání jedinci ve fantazii, ubírá na tajemnosti a ochuzuje o podrobnější informace, které může dát pouze kniha. (Ptáčková, 2013)

Televize je za správných okolností vynikajícím zdrojem informací a myšlenek, báječné oko do širokého světa, díky kterému dítě získává zkušenosti, které se ve škole nenaučí. Jak se vyrovnat se svými city? Jak přemoci strach? Jaké je vaše místo v sociální skupině? Jak jednat s někým, koho neznáme? Jak si najít jiné přátele? Jací jsou dospělí? Apod. Samozřejmě, že i televize má své meze. Nepodporuje například příliš mnoho soustředění. Zaměřuje se na krátkodobou pozornost. Dalším negativním faktorem je násilí a brutalita. (Howe, 1997)

Podobně jako televize, tak také internet nabízí velmi důležité a rozmanité informace. Neslyšící člověk se již nemusí cítit odkázaný na cizí pomoc či radu. Nabízí mu možnost rychlého vysvětlení významu u slov nejasných či složitých verbální nebo i

znakovou formou, nabízí možnost zobrazení obrázků, které lze pro snadnější porozumění ke každému pojmu přiřadit. (Ptáčková, 2013)

Výběr správné literatury

Ditmar (in Červenková, 1999) říká: „*Mine-li některá knížka dítě ve správném věku, je pro ně – na rozdíl od četby dospělých – vlastně navždy ztracená.*“ (Červenková, 1999, s. 29) Dnešní doba nabízí velikou škálu různé literatury, dalo by se říci, že je jí až nadbytek, ale ne každá kniha dosahuje dobré kvality. Je tedy důležité vědět, kdy a jakou knížku dát dítěti přečíst nebo na ni upozornit. Nejúspěšněji dítěti knihu předáme, když ji sami máme rádi a při předčítání dítě cítí naše zaujetí a nadšení. Každý z nás má svoji oblíbenou knihu, proč ji nemůže mít i neslyšící?

Atraktivita knihy je pro dítě ovlivňována v první řadě mírou jeho schopnosti porozumět a pochopit formální stránku použitého jazyka. Způsob, jakým je dítě v určitém věku schopno děj literárního díla intenzivně vnímat a prožít, se totiž později již nemusí opakovat. (Daňová, 2008)

Pokud knížku uchopíme první čeho všimneme je její vzhled, velikost a název. Pro neslyšící dítě je srozumitelnější jasně formulovaný název, ze kterého vyplývá, o čem příběh bude vyprávět. Těžko srozumitelný je pokud se v názvu objeví obrazné pojmenování, ironie či sarkasmus nebo přenesený význam. (Ptáčková, 2013)

Základem pro rozvoj fantazie, ale i utváření základních mravních kritérií, jsou pohádky. Avšak musíme si dát pozor na to, že mnoho pohádek a literárních děl se přenáší z lidové tvorby a s tím souvisí užití starší lidové slovesnosti, tedy slov, se kterými se dnes již běžně dítě nesetká, což může pro neslyšící dítě znamenat značný problém. Je proto nutné tyto pojmy nahradit nebo upravit. Podstatné je především dítěti představit důležité atributy pohádky, jasné vymezení a ztělesnění zla a dobra, jejich vztahů a seznámit ho potažmo se základními rysy žánru. Problémy také mohou nastat u příliš popisných scén. (Ptáčková, 2013)

I při výběru pohádek si musíme dát pozor, v jaké věkové kategorii se dítě nachází. Např. dítě ve věku 9 – 12 let, které by mělo číst zcela samostatně, nebudeme nutit Ferdu Mravence nebo Povídaní o pejskovi a kočičce, ale naopak se zaměříme na zájmy dítěte. V období dospívání dochází i k jisté diferenciaci v četbě dívek a chlapců. (Ptáčková, 2013)

Důležité je, aby se kniha, kterou pro společnou četbu s dětmi vybereme, líbila také nám samotným. Dítě velmi dobře vycítí, že mu četbou chceme zprostředkovat něco pěkného, i pro nás zajímavého, a bude mnohem aktivněji spolupracovat než nad textem, který bychom s ním četli jen z povinnosti. Hodnota každé knížky je pro čtenáře zcela subjektivní. Jeho vlastní prožitek při čtení je mnohem důležitější než to, co je objektivně na stránkách knihy. (Daňová, 2008)

Obecně lze tedy doporučit, abychom se při výběru knížky snažili vzít v úvahu duševní úroveň dítěte, stav rozvoje jeho řeči, čtenářskou vyspělost, zájmy a záliby dítěte, náročnost textu, tedy jazyk, jakým je kniha napsána. (Poul, 1985)

Čtení poezie

Mnohé neslyšící děti se nerady učí básničky, nepamatují si rýmy, přehazují slova ve verších, i když tím očividně vybočí z rytmu. Příčinou lze vidět v tom, že se tyto děti setkávají s básničkami až v mateřské škole nebo při logopedii. Přitom právě rytmické a pohybové hry doprovázené básničkami s nejmenšími dětmi již kojeneckého věku jsou základem pro radost z rytmu a rýmu. (Červenková, 1999) Musíme mít pořád na paměti, že mluvíme o neslyšících dětech, které by měli k hrátkám s českým jazykem přejít teprve po zvládnutí komunikace ve znakovém jazyce a po základním seznámení se s mluveným jazykem, přestože Červenková (1999) uvádí, že ve věku 3-4 let je už pozdě.

Podle Smetáčka (1988 in Ptáčková, 2013) obliba poezie u slyšících dětí obecně klesá až po osmém roce věku, k novému vzestupu poté dochází okolo čtrnácti let. Je otázkou, zda u neslyšících dětí, které prošly plynulým jazykovým vývojem obou jazyků, lze očekávat stejný vývoj.

Slyšící rodiče neslyšících dětí mají tendence předznakovávat přesně česká říkadla a básničky, aby umožnili svému dítěti vnímání rytmu. Může však dojít k umělému výtvaru, který dítě mate, jelikož pro něj není přirozený. Říkadla je potřeba převést do znakového jazyka se zřetelem na charakter znakového jazyka, je třeba přizpůsobit jak znakovou zásobu, tak rytmus, stejně tak jak tlumočník převádí do znakového jazyka hudbu či písně. Poezie ve znakovém jazyce je formou estetického projevu tohoto jazyka, jehož způsob užití je důležitější než obsah. (Ptáčková, 2013)

V poezii se žáci seznamují s možnostmi vyjádření různých skutečností básnickou formou, možnostmi přirovnání, citovému vyjádření různých dějů, vlastností, nutí je k přemýšlení a rozvíjí u nich vztah ke krásám okolo nás. Rytmus veršů, bývá posilován rýmem, tj. zvukovou shodou, kterou u dítěte se sluchovým postižením je možné využít velmi obtížně, ale dá se využít stejného počtu slabik, stejných slov nebo jejich částí na konci veršů. Rytmus se dá nacvičit pomocí her na tělo nebo Orffovy nástroje. Ve znakovém jazyce jsou potom děti schopné celou báseň z paměti přednést. (Červenková, 1999)

Již na 1. stupni základní školy se dětem mohou předkládat různá říkadla vybraná z lidové slovesnosti. Postupně se přidávají i hádanky, na kterých děti rozvíjí myšlení a postřeh. Červenková (1999) dokonce tvrdí, že právě hádanky, jsou pro žáky velkou motivací pro rozvoj čtení a probuzení zájmu o porozumění čtenému textu. S výcvikem čtení rozvíjíme správné dýchání, výslovnost a osvojujeme si pravidla hlasové a mluvní techniky. Dále vedeme děti k analyticko – syntetické práci se slovem a větou.

Ve 2. ročníku je možné dětem představit ukázky textů lidových písní. Vždyť přeci písně jako *Kočka leze dírou, Prší, prší, Holka modrooká, Skákal pes*, by mělo znát každé dítě bez ohledu na postižení. S těmito texty následně rozvíjíme rytmizaci, pohybové vyjádření textu, slovní zásobu a paměť. (Červenková, 1999)

Velký úspěch mají koledy zejména v období Vánoc a Velikonoc. Děti mohou veškeré básně reprodukovat ve znakovém jazyce. Tím se jim stanou bližšími. Postupně děti můžeme seznámit i s pranostikami vztahující se k jednotlivým ročním obdobím nebo kalendářním měsícům. Pro lepší zapamatování a pochopení se k předložené poezii a lidové slovesnosti přidávají obrázky. S trpělivostí nejdál dojdeš. I toto rčení lze u těchto dětí uplatnit a dalo by se říct, že daleko více než na škole běžného typu. Tím že i některé lidové písně či říkadla žáci dramaticky ztvární nebo se společně podrobně vysvětlí, jim pomůže lépe pochopit smysl a krásu poezie. (Červenková, 1999)

Čím to, že i přes veškeré obavy a předsudky žáci lidovou tvorbu milují? Lidová tvorba je jednoduchá a hlavně krátká. Děti se dokážou na výklad a seznámení dostatečně soustředit a jsou ochotny spolupracovat. Je důležité dítěti ukázat, jakými možnými způsoby je možné báseň vnímat a že na každého čtenáře může působit jinak. Každý člověk

může vycítit skryté významy v souvislosti s jeho jedinečnou individuální zkušeností. (Ptáčková, 2013)

Ukázky z poezie, říkadel, přísloví musí učitel vybírat dle vlastní úvahy a vyspělosti třídy. Není důvod se tomuto tématu úplně vyhýbat, obcházet jej a obávat se, že je tato oblast pro žáky se sluchovým postižením příliš obtížná, případně pro ně nepochopitelná. (Červenková, 1999)

Je až překvapující, že si žáci písně a básně pamatují i v pozdějším věku. Samozřejmě ne každá škola učí žáky všechny básně, ale jednotlivé výše zmíněné příklady ze zkušenosti Speciální základní školy pro sluchově postižené v Hradci Králové dokazují, že i básně mohou aktivně rozvíjet slovní zásobu a paměť, což je právě u dětí se sluchovým postižením velmi důležité. (Červenková, 1999)

5 Úprava textů na základní škole pro sluchově postižené

Dosažení určité úrovně porozumění psanému textu je důležitou podmínkou vzdělávání. I přesto, že se nám může zdát, že neslyšící psaný text nepotřebují, využívají ho především ke komunikaci mezi neslyšícími prostřednictvím zpráv, sms a e-mailů, ale hlavně jim také umožňuje přístup k informacím z okolního světa. (Hádková, 2012)

5.1 Formulace výzkumného problému

Cíl práce

Cíl diplomové práce je upravit čtyři žánrově odlišné literární texty (povídku, drama, poezii a odborný článek), ověřit porozumění jednoho vybraného upraveného textu v jedné třídě na základní škole a vytvořit metodický postup tvorby těchto textů. V této souvislosti jsme stanovili výzkumnou otázku.

Výzkumná otázka

Zpřístupní se tedy literární text úpravou českého jazyka žákům se sluchovým postižením?

Teoretická východiska řešení výzkumné otázky

Můžeme se začít ptát, zda má včasná implantace kochleárního implantátu vliv na čtení s porozuměním. S. M. Archbold et al. (2006) provedli výzkum, na základě kterého zdůraznili důležitost včasné implantace vzhledem ke čtecím dovednostem, ale zároveň, stejně jako A. Geers (2004), také potvrdili, že samotná kochleární implantace negarantuje úspěch ve čtení s porozuměním. A. Geers na základě svých výzkumů tvrdí, že děti které byly zařazeny do škol hlavního vzdělávacího proudu a používaly mluvenou řeč, byly lepšími čtenáři. Z toho usoudila, že u dětí, které získaly kochleární implantát brzy, je důležité klást důraz na mluvenou řeč a volit jako vzdělávací metodu orální komunikaci.

Šedivá (2010, in Hádková, 2012) uvádí, že v diskusi, jakými metodami vzdělávat žáky se sluchovou vadou, by se dosažení co nejvyšší míry funkční gramotnosti v souvislosti s jejich interindividuálními rozdíly měla stát psaná čeština společným

jmenovatelem všech zadělávacích metod, bez ohledu způsobu jejich komunikace. Čtení s porozuměním je jednou z nejdiskutovanějších dovedností žáků se sluchovým postižením. K jejímu budování dochází pomalu a obtížně, u části jedinců se sluchovým postižením zůstává nerozvinutá. (Hádková, 2012)

Existuje několik možností, jak si porozumění prověřit, spoustu z nich jsme viděli v hodině českého jazyka a literatury. Byla to konkrétně reprodukce přečteného, která však vyžaduje dobrou aktivní slovní zásobu. Dále odpovědi na otázky ústní formou, což se dá považovat za neúčinnější metodu. Jazyková cvičení jsou jedním ze způsobů, které se hojně ve zmíněné škole používají. (Daňová, 2008) V rámci naší diplomové práce k nim po konzultaci s pedagogickým pracovníkem nedošlo, jelikož je to činnost, kterou si udělá učitel sám, v rámci hodin českého jazyka, podle svým vlastních potřeb a probíraného učiva. Naším hlavním úkolem bylo texty upravit, popřípadě doplnit kontrolními otázkami, jelikož tato činnost je časově nejnáročnější. Patří sem dále ověření pomocí obrázků nebo samostatného tvůrčího myšlení, kdy žáci mohou sami vymýšlet nadpisy či rozvíjet příběhy.

Další metodou a námi i vyzkoušenou je odpověď na otázky v písemné podobě. V roce 1997 provedla Česká školní inspekce u žáků devátých ročníků základní školy pro sluchově postižené průzkum čtenářských schopností. Podoba testu nebyla nikde publikována a články informovaly pouze o jeho uspokojivých výsledcích, které „*vyvracejí tvrzení, že absolventi základních škol pro sluchově postižené nerozumí jednoduchým textům, a jsou tudíž negramotní*“ (Kuchler, 1998, s. 23) Test nebyl nijak relevantní a našlo se v něm spoustu chyb. Dopad to mělo ale radikální. Lidé, kteří si oznámení přečetli, se mohli začít mylně domnívat, že jedinci se sluchovým postižením nemají žádné zásadní problémy ve čtení, tudíž žádnou podporu nepotřebují. Od té doby proběhla řada výzkumů podobného typu, ale situace není stále uspokojivá. Např. učebnice pro neslyšící studenty sice existují, stejně tak čítanky, ale nejsou dostatečně přizpůsobené, takže jej spousta učitelů nepoužívá, proto se texty dále upravují. Pod rukama studentů, většinou oboru speciální pedagogiky jako např. v Olomouci, ale i samotných učitelů, prošla řada upravených textů. Jejich počet není stále dostačující. Záleží vždy na subjektivním cítění učitele a znalostí osobních charakteristik každého žáka.

Za možnou zpětnou vazbou, díky které může učitel získat informaci o tom, zda žáci textům rozumí, jsou, jak již bylo výše zmíněno, kontrolní dotazníky s písemnými odpověďmi, který jsme i my využili.

Zadání dotazníku lze rozebrat metodou design v několika fázích. V první fázi šlo o probrání dané povídky Básník v hodině českého jazyka a literatury. (viz. Ukázková hodina práce s textem níže) Ve druhé fázi následovalo opakování s učitelem. V další fázi byl rozdán dotazník. Stalo se tak přesně čtrnáct dní po ukázkové hodině. Během celého testování byl přítomen učitel, který ovšem tentokrát nijak nezasahoval. Žáci během testu pracovali individuálním tempem. Testování probíhalo v rámci celé hodiny. Upravený text již k nahlédnutí k dispozici neměli. V poslední fázi byl dotazník vybrán a námi analyzován.

Metody výzkumného šetření

Hlavní metodou bylo pozorování, které bylo provedeno ve vybrané třídě v hodině českého jazyka a literatury. Tento způsob byl zvolen, jelikož se jedná o metodu, kdy pozorovatel může získat mnoho spontánních informací v přirozeném prostředí. Výuku měl připravenou učitel, proto se jednalo o nestandardizované pozorování bez nulového stupně formalizace. Další metodou byla analýza odborné literatury. Teoretický základ a náhled do problematiky čtení s porozuměním byl důležitý. Zároveň na základě znalostí názorů mnoha odborníků (př. Ptáčková, 2013, Daňová, 2008, Souralová, 2002, Smetáček, 1973) jsme si mohli udělat vlastní náhled na problematiku. Na závěr došlo k ověření porozumění prostřednictvím kontrolního dotazníku s otevřenými otázkami. Tento způsob, jak se později ukázalo, nebyl dobře zvolen, ale jedná se o metodu nejčastější a nejpoužívanější a pokud dobře postavenou, tak také nejrychlejší. (Chráska, 2007)

Popis školy a výzkumného vzorku

Výzkumné šetření proběhlo na Gymnázium, Střední odborné škole, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Praze 2 v Ječné 27.

Škola sdružuje Mateřskou školu, Základní školu, Střední školu, Školní jídelnu, Družinu a Internát.

Mateřská škola pro sluchově postižené přijímá přednostně děti s těžkou sluchovou nebo řečovou vadou, u nichž je předpoklad rozvoje mluvené řeči. V omezeném počtu jsou přijímány i děti s jiným typem zdravotního postižení, vyžadujícím intenzivní logopedickou péči.

Základní škola pro sluchově postižené na základě doporučení SPC přijímá děti se sluchovým postižením, u kterých jsou předpoklady pro rozvoj mluvené řeči, (včetně dětí s kochleárním implantátem), děti s těžkým postižením řeči a v individuálním případě na doporučení SPC děti bez sluchové vady, kterým z různých důvodů prospěje nízký počet žáků ve třídě, individuální přístup a odborná speciálně pedagogická a logopedická péče pedagogů školy (např. děti se specifickými vývojovými poruchami učení v oblasti jazyka, děti zdravotně oslabené, apod.) Důležitou podmínkou přijetí je schopnost dítěte vzdělávat se orální metodou. Učivo první třídy je rozděleno do dvou let, školní docházka je desetiletá. Škola nabízí mimopražským žákům ubytování v internátu.

Střední škola pro sluchově postižené nabízí studium dvou maturitních oborů a to studium Gymnázia nebo Informačních služeb.

Výzkum byl proveden na základní škole, konkrétně v X. třídě (na běžné základní škole se jedná o IX. třídu) na již zmíněné základní škole pro sluchově postižené v Ječné. Všem zúčastněným bylo tedy 15 let. Jelikož se jednalo o třídu speciální, je podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. (v platném znění) stanoven snížený počet žáků ve třídě, proto bylo ve třídě pouze sedm žáků (3 dívky a 4 chlapci).

5.2 Metodický postup při úpravě textů

V první fázi, po navštívení školy a konzultaci s Mgr. Kučerovou v květnu 2015, došlo k dohodnutí podmínek úprav. Byly zvoleny čtyři žánry a následně čtyři odborná díla:

- povídka,
- dramatické dílo,
- poezie,
- odborný článek.

Knihy byly zvoleny podle požadavků školy a toho, co žáci probírají v rámci hodin českého jazyka a literatury. Došlo k výběru povídky Básník z Povídek jedné a druhé kapsy od Karla Čapka, R.U.R. od Karla Čapka, Krále Vávry od Karla Havlíčka Borovského a odborného článku z webových stránek s názvem Historie a současnost robotiky (Velecký, Lenža, 2011). Všechna díla se vztahují na žáky od VII. třídy základní školy. Odborný článek byl vybrán na popud výše zmíněného díla R.U.R., kdy se autor zmiňuje o problematice techniky a robotů vůbec. V článku se objevuje informace o prvenství slova „robot“, které se připisuje právě Karlu Čapkovi. Žáci by měli znát, co daný pojem znamená, seznámit se s historií, ale především s tím, že se s roboty setkáváme v každodenním životě. Jedná se tedy o téma velice aktuální a stále se vyvíjející, proto došlo k jeho zvolení.

Ve druhé fázi jsme podle originálních textů začali díla upravovat, nejdříve po obsahové stránce a následně jsme vyhledávali vhodné ilustrační zdroje. Obrovský vliv na úpravu textů měl fakt, že se jednalo o žáky se sluchovým postižením, kterým byl implantován kochleární implantát, nebo byli nositeli sluchadel a díky tomu měli zkušenosti s mluveným jazykem. Dalším vlivem byla orální metoda, kterou škola vyučuje, což znamená, že se na žáky během výuky neznakuje. Znakový jazyk je v tomto případě pouze doplňkovým prvkem. Orální metoda pomůže žáky co nejvíce integrovat do společnosti, budou mít méně problémů v dorozumívání, v orientaci v kultuře slyšících, ale následky, které způsobilo sluchové postižení, si lidé nesou po celý život, ať již mají sluchovou vadu kompenzovanou nebo nikoliv. Patří sem hlavně schopnost porozumět čtenému textu. V rámci této práce jsme se tedy zaměřili na problematiku úprav týkající se žáků, kterým byl jejich sluch kompenzován a dorozumí se tedy prostřednictvím mluveného jazyka. Veškeré změny byly neustále konzultovány s Mgr. Kučerovou, která pomáhala s věcnými poznatky z praxe, protože jediné tak se text přizpůsobil adekvátně jazykové úrovni žáků. Stává se totiž, že u již upravených či přejatých textů často úroveň neodpovídá požadavkům a kritériím, které ale nejsou nikde předem stanoveny, což vede k tomu, že učitelé si nadále sami vytvářejí nebo vyhledávají texty jednoduché, stručné, s jednoduchou větnou stavbou, doplněné obrázky, slovníček či otázkami. Nedá se tedy upravený text považovat za definitivní. Pro každé dítě jej můžeme využívat a utvářet podle jeho individuálních možností, které zná pouze učitel či rodič, tedy osoba, která je s dítětem v nejbližším

kontaktu. Na závěr jsme text doplnili kontrolními otázkami pro ověření porozumění. U některých textů jsme na úvod vložili úvodní seznámení.

Ve třetí fázi došlo k domluvení konkrétní hodiny a termínu, ve kterém se upravený text využil. Náhled do hodiny českého jazyka a literatury se uskutečnil v listopadu 2016. Po této zkušenosti byl žákům zadán dotazník s otevřenými otázkami na ověření porozumění.

V poslední fázi jsme analyzovali odpovědi žáků společně s ukázkovou hodinou a zhodnotili možnosti ověřování čtení s porozuměním. Následně došlo k vytvoření metodického postupu úprav textů, který je popsán v následujících kapitolách.

Zachování autorského rukopisu

Jeden z počátečních momentů spočívá v rozhodování o tom, zda zachovat autorský rukopis a původní literární hodnoty textu nebo využít jiných jazykových prostředků či úplně vynechat nadbytečné a obtížné pasáže. Důležité je si uvědomit, že není zcela možné text změnit a vytvořit jinou významnou verzi. Dítě by se i nadále mělo potýkat se slovy, která nezná, aby ho podněcovala k otázkám, co dané slovo znamená a tak zvyšovalo slovní zásobu a zájem o text. Nemůžeme mu donekonečna neobvyklá slova vynechávat. I přílišné zjednodušování textů nevede dítě k tomu, aby bylo schopno samo rozlišit, která slova jsou nositelem děje a která pouze dokreslují atmosféru. Rozhodovacím momentem bude hlavně úroveň čtenářských dovedností a zkušeností s psaným textem. Suralová (2002) zdůrazňuje, že nezáleží na tom, jestli budou použity stejné nebo jiné jazykové prostředky jako v originále, ale na tom, zda budou plnit stejnou funkci a zprostředkují neslyšícímu čtenáři rovnocenné informace. Všechna tato pravidla, která jsou převzatá od osob zabývajících se úpravami textů, byla vedoucím faktorem a zásadním pravidlem, která jsme se v našem případě rozhodli dodržovat. Text byl v některých případech zachován, doplněn slovníčky a vysvětlivkami neznámých pojmů, z nichž jsou některé doplněny obrázky (viz dále), ale zároveň u dlouhých filozofických promluv byly části textu zcela vynechány nebo zestručněny.

Zkracování textu

K tomu aby nedošlo přílišnému zjednodušení a zachoval se tak jazyk autora a využití jeho specifických jazykových prostředků, je nezbytné rozlišit slova klíčová, která jsou pro porozumění nezbytná a slova ilustrační, která text pouze doplňují, dokreslují. (Daňová, 2008) Jako například v povídce Básník, kdy hlavní vyšetřovatel dr. Mejlík zjišťuje informace o nehodě, lze za klíčové slovo považovat rychle jedoucí auto a lidské tělo. Za vedlejší potom z jaké vzdálenosti svědek auto viděl.

„Hm,“ řekl dr. Mejlík strážníkovi číslo 141, „tak vy jste viděl ze vzdálenosti tři set kroků rychle jedoucí auto a na zemi lidské tělo. Co jste nejdřív udělal?“

Úprava: *„Hm,“ řekl dr. Mejlík strážníkovi číslo 141, „tak vy jste viděl auto, jak jede rychle a na zemi tělo paní. Co jste nejdřív udělal?“*

Ale v případě, kdy vyšetřovatel zjišťuje konkrétní informaci, lze vzdálenost považovat za klíčovou informaci.

„Jak jste stál daleko?“ přerušil ho dr. Mejlík.

„Na deset kroků....“

Dalším příkladem může být část rozhovoru z R.U.R., kdy Domin vypráví Heleně historii výroby Robotů. Za klíčové informace lze považovat odpovědi na otázky, kdy se to stalo, kdo s tím začal, kde a jakým způsobem. Pokud vybere pouze tyto informace, úprava může vypadat následovně.

„Bylo to roku 1920, kdy se starý Rossum veliký filozof, ale tehdy ještě mladý učenec odebral na tento daleký ostrov, aby studoval mořské živočišstvo tečka. Přitom se pokoušel napodobit chemickou syntézou živou hmotu řečeno protoplazma až najednou objevil látku, která se chovala naprosto jako živá, ač byla jiného chemického složení, to bylo roku 1932, právě čtyři sta čtyřicet let po objevení Ameriky, uf.“

Úprava: *„Roku 1920 filozof Rossum odcestoval na ostrov, aby studoval živočichy z moře. Také se snažil napodobit živou hmotu protoplazmu. Objevil látku, která se chovala jako živá. Bylo to roku 1932.“*

R.U.R. se dá považovat za dílo velice rozsáhlé (přibližně sto stran) a jazykově komplikovanější, jelikož větné vazby jsou složitější, je zde mnoho vsuvek a vnitřní řeči, kdy např. Alquist přemýšlí o smyslu života. Vyjadřování pocitů, rodinných poměrů, vztahů a filozofických promluv, byly proto vynechány. (viz ukázka níže)

...Ochlad', ach ochlad' mi čelo, stará noci! Božská, spanilá, jako jsi bývala...není tu milenců, není snů; ó chůvo, mrtvý je spánek beze snů; ničí modlitby už neposvětiš; nepožehnáš, matko, srdcím tlukoucím láskou...

Některé pasáže, jelikož také neodpovídaly jazykových kompetencím neslyšícího čtenáře, byly pouze zestručněny.

...Cože, tohle má být úsměv? Ty žluté, jektající zuby? Oči, jak to mrkáte? Fuj, fuj, to jsou stařecké slzy, jděte! Už neumíte v sobě udržet svou vláhu, styďte se! A vy, změkklé, zmodralé rty, co to brebtáte? Jak se třeseš, potřísněná brado? Tohle že je poslední člověk?

Úprava: *Cože, tohle má být úsměv? Vypadám hrozně! Tohle že je poslední člověk?*

Také v povídce Básník došlo ke zkrácení dlouhých pasáží. (viz ukázka níže)

Načež se básník a strážník dostali do řeči o nočních lokálech, o životě vůbec, o zvláštních úkazech na nebi a mnohých jiných předmětech: jen politika byla oběma cizí. Takto v přátelském a poučném hovoru se dostal básník na policii.

Úprava: *Potom si básník a strážník začali povídat. Povíдали si celou cestu na policii.*

V případě odborného článku byl text zkrácen z důvodu zestručnění a vytyčení základních informací týkající se historie robotiky a jejího dnešního využití. Byly odstraněny některá celá souvětí, která pro naše účely byla bezobsažná. (viz ukázky níže.)

Robotika je vědecká a technická disciplína o robotech, jejich designu, výrobě a aplikacích. Robotika úzce souvisí s elektronikou, mechanikou a softwarem. Ustálená definice pojmu „robot“ doposud neexistuje.

Úprava: **Robotika** je vědecká a technická disciplína o robotech, jejich designu, výrobě a aplikacích. Ustálená definice pojmu „robot“ doposud neexistuje.

V ukázce došlo k odstranění věty „Robotika úzce souvisí s elektronikou, mechanikou a softwarem.“, kdy by bylo velice náročné žákům vysvětlit rozdíl mezi těmito pojmy. Nezaměřujeme se na techniku, ale pouze na využití robotů, proto došlo k odstranění.

*Vývoj mechanizace, automatizace a robotizace byl postupný. Příkladů máme hodně. Za jedno z nejstarších zařízení, které ulehčovalo lidem práci a zvyšovalo produktivitu, můžeme jmenovat **tkalcovský stav**. Pravda, jeho první modely jsou dost nepodobné těm dnešním, nejvýkonnějším typům.*

Úprava: *Za jedno z nejstarších zařízení, které ulehčovalo lidem práci a zvyšovalo produktivitu, můžeme jmenovat **tkalcovský stav**.*

V dalším příkladě, i přesto že byly okolní věty zcela vypuštěny, byla zanechána hlavní myšlenka celého odstavce, což nám pro naše účely dostačovalo.

Co se týče obsahová stránky odborného textu, nebylo nic měněno, věty jsme nepřepisovali (viz ukázka níže), pouze odstraňovaly.

Historikové tvrdí, že Karel Čapek slovo nevymyslel, ale převzal je od svého bratra Josefa, který mu tak při společné debatě poopravil původní název „labor“ (inteligentní stroj vyvinutý v laboratoři).

Zmíněná věta má náročnou větnou stavbu, pro nezkušeného čtenáře může být matoucí využití zájmem (*mu*), sloves s využitím předpon (*převzal, poopravil*) nebo ve větě „*převzal je od svého bratra*“ zcela chybí předmět a neslyšící tak nemusí poznat, kdo vlastně pojem vymyslel, o kom se momentálně hovoří. I přesto v tomto případě byly věty zachovány a na konci textu přidány otázky pro ověření porozumění.

Zkracování a zjednodušování vět se doporučuje z konkrétního důvodu. Čím jsou věty delší, tím je v nich logicky nahromaděno více myšlenek, informací, detailů, tím složitější jsou také syntaktické vztahy uvnitř věty a tím text čtenáři obtížněji

zprostředkovává skutečnost. Většina neslyšících čtenářů nestojí o obsáhlé popisy dějů, mají rádi stručnost a jasnost.

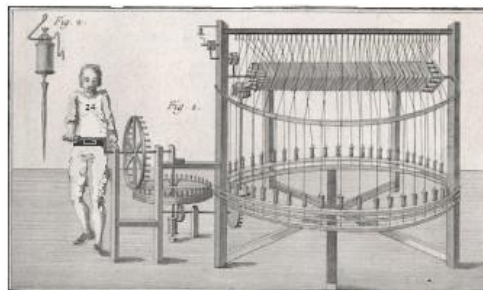
Všichni, kteří přijdou do styku s úpravami, mají za cíl vytvořit texty s kratšími větami, s menším počtem slov ve větě a s menším počtem rozdílných slov, tedy slov, která jsou méně frekventovaná, čtenář si je musí zapamatovat a umět později využít. Tento dílčí cíl prokázal výzkum publikovaný v Ptáčkové (2013).

Ilustrace

Po konzultaci bylo zjištěno, že pedagogové pro čtení preferují příběhy ze života dětí, které jsou plné akce, napětí a jasného rozuzlení. Vtáhnout dítě do děje a neustále ukazovat nové věci na praktických zkušenostech se stává podstatným a pro neslyšící hlavním zdrojem porozumění. Neslyšící jsou zvyklí mnohem více se spoléhat na vizuální podněty, které jim zprostředkovávají velkou část informací o světě kolem nich, proto je adaptace doplněna ilustracemi konkrétních předmětů, místností a dějů, které usnadňují snáze proniknout do děje a utvořit si konkrétnější představu o čase, prostoru a souvislostech děje. Na druhou stranu nenutí čtenáře orientovat se pouze podle těchto obrázků, které pak neplní funkci vysvětlovací, ale pouze uměleckou či doprovodnou. Konkrétně v R.U.R. jsou doplněny obrázky místností, hlavních postav a důležitých nebo nejasných situací, jelikož dílo obsahuje hodně popisů osob a prostředí, které nešlo jinak znázornit.(viz ukázka níže)

Roboti jsou oblečeni jako lidé. Jsou strnulí.

Mají bundy s páskem a na hrudníku napsané číslo. Přádelna



Další obrázky byly použity z internetu, převážně fotografie.

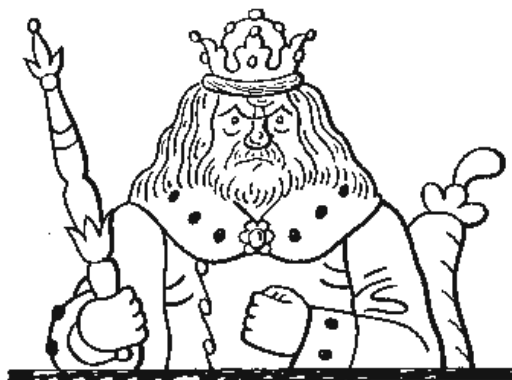
Karel Čapek – R.U.R.

povídka Básník - Malajci



Původní ilustrace byla zanechána u Krále Lávry, jelikož se jedná o poezii a pro neslyšící za velice náročné umělecké dílo. Obrázky jsou proto nezbytné téměř u každé sloky. (viz ukázka níže)

Byltě jednou jeden
starý dobrý král,
ale je to dávno,
taky od Čech dál,
troje moře, devatery hory
dělí ten kraj od české komory,
kde on panoval.



Každý rok, když táhlo
již na letnice,
sebral se bradýřský



cech do radnice:

tam chudáci smutně los metali,

komu padne holit bradu králi

a – šibenice.

U povídky Básník musely být vloženy obrázky i do textu, jelikož příběh obsahoval důležitou báseň s abstraktními pojmy, u které bylo potřeba znát asociace. Báseň jsme nechali v původní znění. Vyskytla se zde například čísla 2, 3, 5. Každé číslo básníkovi asociovalo konkrétní předmět. Pro lepší představu byly tedy vedle čísla vloženy příslušné obrázky, tak aby v nich neslyšící mohli danou věc rozpoznat. (viz ukázka níže)

labutí šíje = dvojka



ňadra = trojka



buben a činely = pětka



Vysvětlování neznámých pojmů

Vysvětlování neznámých pojmů je důležitou součástí úprav textů. Na to jaká slova zvolit k vysvětlení je dobré mít zpětnou vazbu přímo od dětí. V našem případě stačila konzultace s pedagogickým pracovníkem, který s dětmi už nějakou dobu pracoval.

Výstižně vysvětlit pojem a přitom mít omezené jazykové prostředky bylo mnohdy dosti nesnadné, proto docházelo během úprav a konzultací ke změnám. Text byl několikrát předěláván, než dospěl do finální podoby.

U dlouhých textů jako u R.U.R byly vždy vysvětlivky vloženy na danou stránku pod čarou, aby byla orientace v nich jednodušší. Každá vysvětlivka byla očíslovaná a v delším textu pro lepší orientaci podtrhnutá. Stejně tak v případě poezie, ve které se vyskytuje mnoho starých výrazů. Slovníček hned na začátku textu byl využit u povídky Básník, jelikož se jedná o poměrně krátký příběh (rozsah 3 strany). (viz ukázka níže)

závoj – látka přes obličej, připevněná jako ozdoba na klobouku nebo na vlasech



červánky = obloha, která je červená, protože zapadá slunce

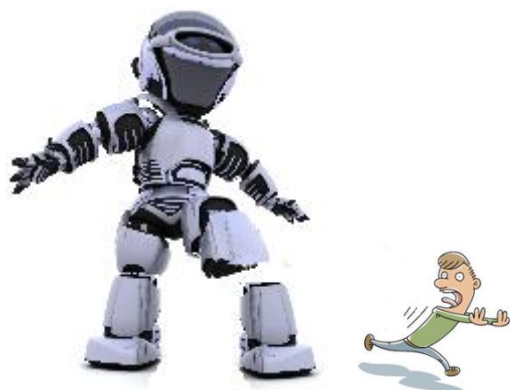


U poezie Král Lávra se neměnil styl psaní ani se neodstraňovaly žádné zastaralé výrazy, pouze došlo k jejich vysvětlení. Stejně tak se neznámé pojmy vysvětlovaly v odborném článku. (viz ukázka níže)

Nenabíjel cizím svoji kasu – Nedával si do pokladny (kasy) cizí peníze. Nekradl.

elektrifikace – proces, kdy stroje využívají elektrickou energii

Některé ilustrace byly vytvořeny pomocí obrázků z internetu v programu malování.



Vysvětlivky musí splňovat mnoha kritérií, která je potřeba v celém upraveném textu sjednotit a dodržovat. Důležitá je volba mezi jednotlivými způsoby. Pojmy ve vysvětlivkách mohou být napsány buď ve tvaruzákladním, nebo v podobě, ve které se s nimi čtenář setkal v textu. Za druhé, možností, jak význam slova objasnit, se děje za pomoci vysvětlení vztahu ke konkrétnímu textu, nebo využijeme i jeho další možné významy. A za třetí, existuje mnoho způsobů, jak výrazy vysvětlovat. V našem případě došlo k převádění slov do základních tvarů, podstatná jména do prvního pádu čísla množného nebo jednotného, slovesa do infinitivu. Pojmy jsme vysvětlovali ve vztahu ke konkrétnímu textu (*žid* – *zde: Člověk, který dělá vše pro peníze.*) a objasňovali jsme pomocí opisného tvaru slova (*vzbouřit* – *udělat vzpouru, protestovat, postavit se proti lidem*), synonym (*hanebně* – *hnusně*), antonym s užitím negace (*utratit* – *zabít, popravit*), na základě vzájemné souvislosti pojmů (*Mé čestné slovo.* = *slibuji*) a nejčastěji popisem (*vyzvědač* – *špión, člověk, který tajně zjišťuje informace*).

Dodržení pravidel

Při úpravě je potřeba dodržovat i typické prvky pro daný literární útvar. Tak jako například u pohádky nemůžeme vynechat souvětí typu „bylo, nebylo“ nebo „dokud neumřeli, tak tam žijí dodnes“, tak i u dramatického díla R.U.R. nemůžeme změnit stylistickou úpravu, narušili bychom její typickou strukturu a neslyšící čtenáře tak ochudili o jeden z podstatných rysů daného stylu. Dramatické dílo může usnadnit neslyšícím orientaci v textu, jelikož je přesně dáno, kdo mluví a v závorkách, co dělá nebo co si myslí. (viz ukázka níže) Není divu, že patří mezi oblíbené žánry, které žáci, jak bylo řečeno pedagogickým pracovníkem, rádi prostřednictvím dramatické výchovy dramatizují.

Domin: *Sullo, ukažte se slečně Gloryové.*

Helena: *(Vstane a podává Sulle ruku.) Těší mě. Je vám asi smutno, že? Tak daleko od světa.*

Sulla: *To neznám, slečno Gloryová. Račte si sednout, prosím.*

Helena: *(Sedne si.) Odkud jste, slečno?*

Sulla: *Z továrny.*

S tím souvisí také dodržování odstavců v povídce Básník nebo slok v poezii.

Vytváření podtitulků

Při úpravě celé knížky, se doporučuje celý příběh rozdělit do jednotlivých částí a nejlépe každou část označit podtitulkem. V případě R.U.R. usnadnilo rozdělení podle dějství, u poezie to byly sloky a u povídky Básník nebylo rozdělení potřebné, jelikož se jednalo, jak již bylo výše zmíněno, o povídku poměrně krátkou. Vytváření podtitulků bylo specifické u poezie Král Lávro. Nad sloku, která skrývala podstatnou informaci, byla vložena věta, která stručně čtenáře informovala o ději. Na konci sloky byly dodány kontrolní otázky pro ověření získané informace. (viz ukázka níže)

❖ *Dále se o králi dozvíš, jakou měl slabost.*

Jenom jednu slabost

ten král dobrý měl,

že jest na holiče
tuze zanevřel,
dal se holit jenom jednou v roce,
dlouhé vlasy po krku široce
nosil jak roj včel.

❖ Jaká byla králova slabost?

Úvodní seznámení

Vhodné je na začátku žáky uvést do děje a seznámit je s příběhem a hlavními postavami (viz ukázka níže), proto i na úvodu jsou zařazeny pro učitele otázky, díky kterým si mohou s žáky popovídat o problematice např. robotů, rozvíjející se technice a jaký dopad to může mít pro lidstvo. Žáci mohou vyjádřit své názory a své představy o tom jak robot vypadá, jak se chová, jak se liší od lidí apod. Důležitý je i název knihy a zjištění, co v žákovi asociuje. Popřemýšlení nad tím, o čem bude asi celá kniha vyprávět. (viz ukázka níže) U R.U.R., jelikož se jedná o dramatické dílo, které má svá pravidla, je důležité, aby i žáci porozuměli systému střídání rolí, scénickým poznámkám uvedeným v závorce a kurzívou atd. Pro jasnější rozeznání postav jsou osoby zvýrazněny.

ÚVODNÍ OTÁZKY:

- Doma máte určitě televizi, počítač, telefony a další techniku. Zamyslete se nad tím, jaký negativní vliv to může mít na člověka?
- Co myslíte, že znamená zkratka R.U.R.?
- V tomto díle poprvé zaznělo slovo „robot“. Dokážete robota popsat a nakreslit?
- Jaký je rozdíl mezi robotem a člověkem?
- Představte si, že by mezi lidmi chodili roboti. Co by se mohlo stát?
- O čem si myslíte, že bude příběh vyprávět?
- Připomeňte si, jak vypadá drama a co jsou to scénické poznámky.

U povídky básník, jelikož se jedná o detektivní příběh, kde jsou důležití svědci, jsou na úvodu vloženy také otázky pro učitele na objasnění problematiky vyšetřování.

Úvodní otázky:

- Viděl/a jsi někdy film s detektivním příběhem? Jaké detektivní příběhy znáš?
- Jak takové vyšetřování probíhá? Kdo je svědek? Co jsou to důkazy?
- Proč si myslíš, že se příběh jmenuje Básník?

Hlavní postavy:

policista dr. Mejzlík strážník číslo 141 svědek Jan Králík básník Jaroslav Nerad



U poezie Král Lávyra je dobré zjistit, co si žáci myslí o králi, jaká král má být a následně popřemýšlet jaký je Král Lávyra a co z básně vyplývá. Na úplný závěr jsou vloženy kontrolní otázky a přidaný rčení, která z básně vyplývají (v závorkách jsou pro učitele uvedeny odpovědi). (viz ukázka níže)

Kontrolní otázky:

1. Vypiš vlastnosti krále Lávyry. (*hodný, ale hloupý, a proto nebezpečný*)
2. Kam holič zašeptal své tajemství? (*do staré vrby u Viklova*)
3. Od koho se lidé nakonec dozvěděli tajemství? (*od basy pana Červíčka*)
4. Co znamená, když se řekne, že je někdo vrba. (*Lidé se mu se vším svěřují, říkají mu svá tajemství.*)
5. Pověst nám dává několik ponaučení. Dokázal bys říct, která? (*Nezáleží na tom, jak člověk vypadá, ale na tom, jak se chová k ostatním lidem.*)

Kontrolní otázky uvádíme na konci každého díla pro osobní přehled a ověření si znalosti podstatných informací. V R.U.R došlo v jednom případě k tomu, že byly otázky vloženy i do textu, v momentě, kdy se vyskytla důležitá informace nezbytná pro celý následující děj. (viz ukázka níže)

Kontrolní otázky:

1. Co si o Robotech myslí Nána?
2. Co autor myslí větou: „Hluchý květ musí opadat“?
3. Dr. Gall změnil Roboty. Jak?
4. Co se děje s Roboty? Proč se Roboti bouří?

Podrobnější rozbor úprav

Detailnější rozborů úprav byly prováděny na základě R.U.R. a povídky Básník od Karla Čapka, jelikož u odborného článku a básně, jak již bylo výše zmíněno, docházelo k zanechání původního textu.

Podle Ptáčkové (2013) patří Karel Čapek mezi náročné autory. Jeho díla jsou typická vytríbeností jazykových prostředků, květnatostí a barvitostí. Objevuje se zde mnoho lidových frází, které nelze doslova překládat (*př. To jí ani ve snu nenapadlo, ale co tě to napadá, Bůh uchovej, chraň Bůh, aby to neprasklo*), slovních obrátů, hříček, nadsázek a ironií (*př. to se vám teda povedlo*), přirovnání (*chováte se jako zvířata, připadala jsem si jako mezi ohromnými stromy*), personifikací (*jakoby se příroda urazila, padá na nás hrůza*), antropomorfizací, kdy autor neadekvátně přenáší lidské vlastnosti na neživé předměty či zvířata. Karel Čapek v R.U.R. používá mimo jiné mnoho úryvků z Bible, které nelze měnit, proto docházelo z velké části k jejich redukci (viz ukázka níže).

Alquist (sám): Požehnaný dni! (Jde po špičkách ke stolu a vylévá zkumavky na zem.) Svátku dne šestého! (Sedne u psacího stolu, hází knihy na zem; pak otevře bibli, listuje a čte) „A stvořil Bůh člověka k obrazu svému k obrazu Božímu stvořil ho, muže a ženu stvořil je. I požehnal jim Bůh a řekl Rosttež a množte se, a naplňte zemi, a podmaňte ji, a panujte nad rybami mořskými, a nad ptactvem nebeským, i nad všemi živočichy, kteří se hýbají na zemi.

(Vstává.) A viděl Bůh vše, co byl učinil, a bylo velmi dobré. I stal se večer a jitro, den šestý. “

Úprava: **Alquist:** *(Zůstal sám.) Krásný den! (Jde po špičkách ke stolu a vylévá zkumavky na zem.) Šťastný den! (Sedne ke stolu a hází knihy na zem, pak otevře Bibli a čte.) „A stvořil Bůh člověka a řekl, Milujte se a množte se!“*

Věta „*Milujte se a množte se.*“ byla v úpravě uvedena, jelikož je natolik známá, že ji nešlo vynechat. Navíc vystihuje celou myšlenku úvah Alquista.

Čapkův rukopis je nezaměnitelný a snadno se identifikuje. Pro slyšícího čtenáře, který je s mluveným jazykem v kontaktu už od raného dětství, je tento styl zábavný, vyhledávaný a oblíbený, ukazuje mu rozmanitost českého jazyka, ke kterému je nutné estetického cítění. V našich upravených dílech musely být veškeré tyto jevy odstraněny nebo nahrazeny (viz dále). Dílo tak sice ztratí většinu svých typických rysů a úprava je vystavena kritice široké veřejnosti, převážně lingvistů, ale na druhou stranu není naším cílem přiblížit neslyšícímu autorský rukopis, ale chceme, aby byl motivován číst a pokud porozumí základnímu textu, nic jej nebrání přečíst si text originální.

Příklady dále ukazují Čapkovu velkou rozmanitost ve vyjadřování, pro neslyšící zcela nepochopitelnou, proto musely být větné celky změněny. (viz ukázka níže) Dalo by se říci, že k takovému jevu docházelo nejčastěji.

Haha, slečno Gloryová, to se vám tedy povedlo, vzpoura Robotů! Takový nesmysl. Spíš byste vzbouřila i vřetena nebo cvočky než naše Roboty!

Úprava: *Haha, slečno Gloryová, vzpoura Robotů! Takový nesmysl. To by se vám nikdy nepovedlo!*

Ach, Domine, nic není člověku cizejšího než jeho obraz.

Úprava: *Ach, Domine, je to složité.*

Vychrlíme z nich řeku života.

Úprava: *Vyrobíme nový život.*

Uf! (Složí své brímě a žehná velkým křížem dveře napravo.) Spi, spi! Kdo spí, neví aspoň o ničem.

Úprava: *Uf! (Položí květináč na zem.) Ať sem Helena ještě nechodí.*

Neslyšící čtenář pokud nemá zkušenosti s mluveným jazykem, neví, jak obrovský vliv na význam věty může mít intonace. Pokud neslyšící uvidí na konci věty otazník, automaticky předpokládá, že se jedná o větu tázací a čeká odpověď. V českém jazyce ovšem existují případy řečnických otázek, kdy odpověď neočekáváme. I otazníkem a případnou intonací můžeme klást důraz a díky tomu se z tázací věty stává rozkazovací (viz ukázka níže). K tomu, aby byly příklady přehlednější, jsme změny vždy zvýraznili.

Copak jsem vám neřekl, abyste hledali lidi? Najděte mně lidi! Najděte mně muže a ženy!

Úprava: ***Říkal jsem vám, ať hledáte lidi! Najděte mně muže a ženy!***

V mnoha případech docházelo k situacím, kdy je potřebné domýšlet si informace z kontextu vět. Abychom neslyšícím čtenářům usnadnili lépe se v textu orientovat, některé informace jsme doplnili. (viz ukázky níže)

Alquist: (Sám.) Žádný člověk? Copak jste nenechali nikoho žít?

Úprava: ***Alquist: (Mluví pro sebe.) Žádný člověk? Copak jste nenechali nikoho žít?***

***Domin:** Rozhodně. Možná ano. Totiž uvidíme. (Vezme ji za ruku.) Tak dnes je tomu deset let, pamatuješ si? – Slečno Gloryová, jaká cesta pro nás, že jste přijela.*

***Helena:** Oh, pane centrální řediteli, mne tak moc zajímá váš závod.*

***Domin:** Pardon, slečno Gloryová, je sice přísně zakázáno – výroba umělých lidí je tajná-*

Úprava: ***Domin:** Určitě. Možná ano. Uvidíme. (Vezme ji za ruku.) Tak dnes je tomu deset let. **Pamatuješ si, jak jsem říkal** – Slečno Gloryová, je pro nás velkou ctí, že jste přijela.*

Helena (Opakuje, co před 10 lety říkala.): *Oh, pane centrální řediteli, mne tak moc zajímá vaše továrna.*

Domin (Opakuje, co před 10 lety říkal.): *Pardon, slečno Gloryová, je zakázané ukazovat továrnu – výroba umělých lidí je tajná-*

K podobným situacím nastávalo i při nevyjádřeném podmětu, který byl ve většině případů doplněn buď podstatným jménem, nebo jiným významem. (Př. *Kdy byla udělena? – Kdy byla Helena vyrobena? Mám zavolat jiné? – Mám zavolat jiné Roboty? Ach, pomoci! – Potřebuji pomoci!*)

Někdy je vhodnější dávat přednost přímé řeči, která se v dílech Karla Čapka vyskytovala hojně. Avšak přímá řeč má často neúplné větné struktury. V upravených textech jsme se často snažili o transformaci do úplných větných struktur většinou doplněním slovesa nebo větného celku pro upřesnění významu. (př. *Proboha, vždyť jste lidé jako my. Jéjku, to je sláva! Sám. – Zůstane sám v místnosti.*)

Zaměření podle slovních druhů

Podstatná jména

V upravených textech u podstatných jmen docházelo především k jejich nahrazení podstatnými jmény obecně srozumitelnějšími, frekventovanějšími a známějšími (viz ukázky níže). Podstatná jména jsou základním vodítkem k porozumění a podle Ptáčkové (2003) nejvíce se vyskytujícím slovním druhem. Jsou většinou nositelem myšlenky a podstatné informace výpovědi.

...,**jakpak** mám potom zjistit, který to byl **vůz**?...

Úprava: ... „**jak** **potom** zjistím, které to bylo **auto**?...

*A teď měl mladý policejní **koncipient** dr. Mejzlík vyšetřit,...*

Úprava: *A teď měl **mladý policista** dr. Mejzlík vyšetřit,...*

„*Ano, a já musím říct, že **šofér** je vinen...*

Úprava: „Ano, a já musím říct, že **řidič** je vinen...”

Výše zmíněné slovo „vůz“ se dnes již moc nepoužívá, častěji slyšíme slovo „auto“ a například slovo koncipient se nepoužívá vůbec. Takových a mnoho dalších výrazů bylo nahrazeno, ale nejčastěji docházelo k úpravám celých větných celků, jelikož obsahovaly složitá souvětí s mnoha méně používanými výrazy. (viz ukázka níže)

Busman: *To by zdražilo výrobu. Propánička, krásná dámo, vždyť my to děláme tak **lacino!** Sto dvacet dolarů **ošacení** kus, a před patnácti lety stál deset tisíc!...*

Úprava: **Busman:** *A výroba bude potom dražší. Snažíme se **ušetřit peníze**. Vyrábíme jim **oblečení**, které je levné...*

Neslyšící nemusí mít představu, že dvacet dolarů za kus je levné. Zkušený čtenář jej pozná z kontextu, proto došlo ke změně celé struktury vět. Stejně jako v příkladu níže.

Domin: *(Vstane.) Budou, Alquiste. Budou, slečno Gloryová. Ale do desíti let nadělají Rossumovi Univerzální Roboti **tolik pšenice, tolik látek**, hodně všeho, že řekneme: věci už nemají ceny. Nyní ber každý, kolik potřebuješ. Není bídy. Ano, budou bez práce. Ale pak nebude vůbec žádná práce. Všechno udělají **živé stroje**. Člověk bude dělat jen to, co miluje. Bude žít jen proto, aby se zdokonaloval.*

Úprava: **Domin:** *(Vstane.) Budou, Alquiste. Budou, slečno Gloryová. Ale Rossumovi Univerzální Roboti za deset let udělají **hodně jídla, hodně pití**, hodně všeho. Věci bude mít každý dost. Vybere si, co bude chtít. Nebude bída. Ano, dělníci budou bez práce, ale práce žádná nebude. Všechno udělají **Roboti**. Člověk bude dělat jen to, co miluje. Bude žít a zdokonalovat se.*

Použití slovních spojení jako „tolik pšenice, tolik látek“ je abstraktní vyjádření, za kterým si čtenář nemusí vybavit konkrétní pojetí. V tomto případě autor myslí jídlo, proto byla spojení nahrazena obecnějšími a jasnějšími výrazy, které budou na první pohled

zřejmé. Co se týče abstraktních podstatných jmen jako např. „*duše*“, byly vysvětleny ve vysvětlivkách, jelikož se nadají nikterak nahradit.

„To je jen syrová skutečnost, pane,“ děl básník mna si nos. „Ale báseň je vnitřní zkušenost. Báseň, to jsou volné, surreální představy, které skutečnost vyvolává v podvědomí básníka, víte? Takové ty zrakové a sluchové asociace. A těm se má čtenář poddat,“ prohlásil Jaroslav Nerad káravě. „Pak tomu rozumí.“

Úprava: *„Takhle to v básni nemá být napsáno. Báseň je velká **abstrakce**. Člověk jí musí rozumět,“ řekl Jaroslav Nerad.*

Tato výše zmíněná část textu byla změněna celá a nahrazená jedním slovem „abstrakce“, které bylo následně vysvětleno ve vysvětlivkách pod čarou. O tom jak vypadá báseň, si mohou žáci popovídat s učitelem.

Pokud ovšem došlo k tomu, že podstatné jméno či větný celek nešel nahradit, byl zcela vypuštěn. Týkalo se to také lidových frází nebo citově zabarvených pojmenování.

*„Proč ne?“ bručel dr. Mejzlík, **chytající se stébla**.*

Úprava: *„Proč ne?“ zeptal se nervózně dr. Mejzlík.*

*...Počkejte, snad je to tohle,“ **mínil pohřížen v pozorování rubu jakési obálky**.*

Úprava: *...Počkejte, asi je to tohle.“*

Odstraněny či nahrazeny byly také hovorové až vulgární výrazy (př. huba – pusa), další příklad uvádíme níže.

V R.U.R. se vyskytovala osoba Nána, která mluvila hovorovou češtinou (př. vobraz, dyť, vošklivý, šak, vocas), která ovšem musela být odstraněna, jelikož neslyšícím může znesnadnit porozumění. Všechna tučná slova v úpravě byla navíc vysvětlena ve vysvětlivkách pod čarou.

***Nána:** (Uklízí.) **Neřádi šeredný! Pohani!** Bože mě netrestej, ale já bych je-*

Helena:** (Stojí ve dveřích.) **Náno, pojd'te mě zapnout!

*Nána: Hned to bude. (Zapíná Heleně šaty.) Bože na nebi, to je **zvěř!***

Helena: Roboti?

Úprava: *Nána: (Uklízí.) **Lumpové! Darebáci!** Já bych je-*

Helena: (Stojí ve dveřích.) Náno, pojd'te mi zapnout šaty!

*Nána: Hned to bude. (Zapíná Heleně šaty.) Bože na nebi, to jsou hrozná **zvířata!***

Helena: Roboti?

Helena: Radius?

*Nána: **Zrouna** toho. Šmarjájosef, já si to **vošklivím!** Ani pavouka si tak **nevošklivím** jako ty **pohany**.*

Helena: Ale Náno, že ti jich není líto!

*Nána: **Šak** vy si je taky **vošklívíte**. Pročpak ste si mě přivezla sem? Pročpak žádný z nich nesmí na vás ani šáhnout?*

*Helena: **Neošklivím, namouduši**, Náno. Je mi jich tak líto!*

Úprava: *Helena: Radius?*

Nána: Ano, ten. Já je tak nemám ráda.

Helena: Ale Náno! Nechte toho!

Nána: Však vy je taky nebudete mít ráda! Proč jste mě sem přivezla? Proč na vás nesmí žádný Robot šáhnout?

Helena: Mám je ráda. Je mi jich líto.

Neznámé pojmy se příliš nevyskytovaly, ale text obsahoval mnoho pojmů, které se v běžné komunikaci moc nepoužívají (*metař, písarka, konzul, barometr, salón*). Všechny byly vysvětleny v poznámkách pod čarou.

Přídavná jména

Přídavná jména často pouze dokreslují informaci, pokud jsou vynechána, děj nemění, avšak při jejich velké redukci dělají text příliš strohým a pro čtenáře nezajímavým. V popisných pasážích, kdy je zase naopak adjektiv mnoho, odvádí čtenářovu pozornost od

děje. V naší úpravě byla tedy vynechána přídavná jména pouze doplňující nebo méně frekventovaná.

Strážník pokrčil rameny v subordinované bezradnosti. „Prosím,“ řekl, „mně se přihlásil jeden svědek, ale neví taky nic. Prosím, on čeká vedle.“

Úprava: *Strážník pokrčil rameny. „Prosím,“ řekl, „mně se přihlásil jeden svědek. Ale taky nic neví. On čeká vedle v místnosti.“*

Mnoho adjektiv bylo nahrazeno výrazy známějšími (př. *skvostný čas* – *skvělý čas*).

„Vyberte si hnědý,“ radil básník. „To je příjemná barva.“

Úprava: *„Vyberte si hnědý,“ poradil básník. „To je hezká barva.“*

„Hm,“ mínil dr. Mejzlík nespokojeně, „to je sice docela místná a správná morální reakce, ale já bych byl raději, kdybyste si všiml čísla vozu.“

Úprava: *Hm,“ řekl dr. Mejzlík nespokojeně, „to je správné, ale já bych byl rád, kdybyste viděl číslo auta.“*

Zcela ponechána byla přídavná jména umožňující dětem konkretizaci představ, většinou se jednalo o adjektiva dokreslující prostorovost, charakterizující nějakou postavu, zvíře či věc nebo dokreslující určitou kvalitu (př. *velký, dobrý, špatný, malý, chudý, krásný* apod.).

Pokud se vyskytlo adjektivum vulgárního či hovorového výrazu, bylo nahrazeno výrazem spisovným (př. *nalitej* – *opilý, vošklivej* – *ošklivý*).

Přídavná jména slovesná tvořená z přechodníku přítomného nebo minulého byla změněna větou pro neslyšící lépe srozumitelnou.

„tak vy jste viděl ze vzdálenosti tři set kroků rychle jedoucí auto a na zemi lidské tělo.“

Úprava: *„tak vy jste viděl auto, jak jede rychle a na zemi tělo paní.“*

Přídavné jméno se v některých případech pojilo s podstatným jménem méně obvyklým, jako např. ve slovním spojení „hluchý květ musí opad“, kdy autor myslí takový květ, který neumí vytvořit plod. V takovém případě bylo nutné slovní spojení vysvětlit, jelikož bylo nezbytné jej znát.

Zájmena

Některá zájmena byla nahrazována podstatnými jmény (př. *Sedá si k němu. – Sedá si k Dominovi*), hlavně tam, kde by se neslyšící mohl ztrácet z důvodu vystupování více osob. Snažili jsme se také, aby podmět byl v co největší míře vyjádřený, a to buď plnovýznamovým pojmenováním (viz ukázka níže), nebo v jednoznačných situacích zájmenem.

Helena: *Ne, ne, ne to je duše!*

Fabry: *Myslíte, že duše začíná skřípáním zubů?*

Domin: *To se odstraní, slečno Gloryová. Doktor Gall dělá zrovna **nějaké pokusy**.*

Úprava: **Helena:** *Ne, ne, ne to je duše!*

Fabry: *Myslíte, že duše ukazuje zuby?*

Domin: ***Vada** se odstraní, slečno Gloryová. Doktor Gall dělá s **Roboty pokusy**.*

I přesto, že neslyšící zájmena jako *já, ty on* používají, v textu jejich využití nese určité problémy. Zájmena ukazovací se v textu objevovaly hojně, proto docházelo aspoň k jejich redukci či nahrazením zájmen jasnějších. (viz ukázka níže)

Domin: *Pardon. (Vezme jí revolver z ruky a schová) **To není to**. Sáhni.*

Úprava: **Domin:** *Pardon. (Vezme jí revolver z ruky a schová) **To nebyl ten dárek**. Sáhni.*

Vynechána byla neurčitá zájmena „*takový*“ „*nějaký*“, která se sice v mluveném jazyce často používají, ale nemají žádnou výpovědní hodnotu a mohou naopak čtenáře v porozumění mást.

*Protože on... je **takový** básník.
Myslím, že to byl **nějaký** černý vůz.
...že byl **nějaký** tmavý.*

Číslovky

U číslovek v upravených textech nenastaly zásadní změny. Byly ponechány číslovky nesoucí podstatný charakter pro děj (*př. padesát metrů dlouhá, 1920, před deseti lety apod.*)

Vynechány byly číslovky určité mající druhotný význam číslovek neurčitých (*př. U sta hromů!*)

V některých případech došlo k vysvětlení významu jiným způsobem (*př. Není už jediného člověka – Není už žádný člověk*).

V následujícím příkladě byla číslovka vynechána, jelikož nenaznačovala podstatnou informaci a hlavně měla abstraktní charakter. Označení vzdálenosti v krocích se již nepoužívá.

*Hm,“ řekl dr. Mejzlík strážníkovi číslo 141, „tak vy jste viděl **ze vzdálenosti tři set kroků** rychle jedoucí auto a na zemi lidské tělo. Co jste nejdřív udělal?“*

Úprava: „Hm,“ řekl dr. Mejzlík strážníkovi číslo 141, „tak vy jste viděl auto, jak jede rychle a na zemi tělo paní. Co jste nejdřív udělal?“

Slovesa

Slovesa jsou také základním stavebním kamenem, který v sobě nese dění a akci. Sloveso určuje a ovlivňuje význam věty, a proto se zdá zcela zásadní, aby neslyšící děti dokázaly sloveso ve větě identifikovat a porozumět mu. V českém jazyce patří slovesa mezi nejčlenitější a nejobtížnější slovní druhem. Díky tomu byla spousta sloves nahrazována výrazem frekventovanějším a obecnějším, i přesto že tak text ztrácel svou

dynamiku, barvitost, náladu a přitažlivost (př. *podřimuje – spí, hatilo – nepovedlo, skuhrat – stěžovat si, zabte – zabijte, pojít-umřít*).

Helena: (*Vyskočí.*) Cože?

Úprava: **Helena:** (*Lekne se.*) Cože?

Dr. Gall: *To není v naší moci.*

Fabry: *To není v našem zájmu.*

Úprava: **Dr. Gall:** *To neumíme.*

Fabry: *To nechceme.*

Velká míra nahrazování byla patrná také u sloves označujících způsob promluvy. Zde bylo zástupným slovesem ve velké míře sloveso „*řekl*“, a to i v případě, kdy sloveso v sobě neslo další informaci.

„*Nejdřív jsem běžel k té přejeté, “ hlásil strážník, „abych jí poskytl první pomoc. “*

„*Nejdřív jste měl zjistit ten vůz, “ bručel dr. Mejzlík, ...*

Úprava: „*Nejdřív jsem běžel k té mrtvé paní, “ řekl strážník, „abych dal první pomoc. “*

„*Nejdřív jste se měl podívat nato auto, “ řekl dr. Mejzlík, ...*

„*To nevím, “ děl svědek zaražen.*

Úprava: „*To nevím, “ řekl svědek.*

„*Labutí šije nadra buben a činely, “ vysypal jedním dechem dr. Mejzlík.*

Úprava: „*Labutí šije nadra buben a činely, “ řekl rychle dr. Mejzlík.*

K nahrazení docházelo také tam, kde bylo sloveso příliš abstraktní. Výsledkem bylo zpřesnění významu pro lepší konkrétnější představu činnosti.

„Prosím vás,“ **vybuchl** dr. Mejzlík.

Úprava: „Prosím vás,“ řekl **naštvaně** dr. Mejzlík.

Pokud se ovšem sloveso „**vybuchl**“ pojilo s příslovcem „**vzteky**“, tedy čtenář ze slovního spojení pochopil, že byl naštvaný, sloveso bylo ponecháno.

Změny předpon a přípon u sloves byly v některých případech uskutečňovány (*př. usedne – sedne si*) a v některých nikoliv (*př. poprosit*), záleželo vždy na frekvencovanosti slovesa.

Stejně jako u přídavných jmen, tak u sloves se vyskytly výrazy hovorové podoby, které byly nahrazeny (*př. Táhněte, Roboti! – Běžte pryč, Roboti!*)

V upravených textech jsme také nahrazovali trpný rod činným. (viz ukázka níže)

Lidem bylo známo tajemství života.

Úprava: *Lidé věděli tajemství výroby.*

Je ti nařízeno.

Úprava: *Rozkázali jsme.*

Příslovce

I přes to, že příslovce patří mezi důležité slovní druhy, docházelo k jejich redukci. Nejčastěji se jednalo o příslovce týkající se lidských pocitů či popisu způsobu promluv (*př. chápavě, váhavě, usilovně apod.*) Ze způsobových příslovčí byla v upravených textech téměř beze změn ponechána příslovce míry, a to pokud se jednalo o frekvencovaná slova (*př. moc, málo, hodně*), příslovce obecnějšího významu a nesoucí podstatný význam pro vývoj děje (*př. rychle, nervózně, pomalu, špatně apod.*), příslovce času byla též v základním tvaru ponechána (*př. ráno, brzy, už, včera*) a stejně tak příslovce místa (*př. dole, zde, blízko*).

Pokud se vyskytlo příslovce méně frekvencované, bylo nahrazeno (*př. skvostně – pěkně*) nebo vynecháno (*př. marnotratně*).

Vynechána byla příslovce „*tedy*“, „*jen*“ (*př. Ty tedy jsi Helena?*).

Některé větné celky byly příslovcem nahrazeny. (viz ukázka níže)

„Jaroslav Nerad, básník,“ řekl svědek s **jistou hrdostí**. „Ale ten by vám asi nic neřekl.“

Úprava: „Jaroslav Nerad, básník,“ řekl svědek **pyšně**. „Ale ten by vám asi nic neřekl.“

Ptáčková (2013) upozorňuje, že pokud budeme text o příslovce ochuzovat, bude děj příliš strohý, mnohdy neslyšící čtenář nepozná subjektivní názor či postoj autora, bude mít ztíženou orientaci v textu z hlediska vztahů mezi postavami a může tento zásah působit až kontraproduktivně.

Předložky

U předložek nenastaly žádné zásadní změny. V upravených textech převažovaly předložky původní jako: *v, ve, s, se, nad, pod, u, před, pro, do, na, z* apod. Také předložky nepůvodní zůstávaly beze změn: *kromě, vedle* atd.

Spojky

Spojky v upravených textech byly jedním s doplňovaným slovním druhem, nejčastěji tam, kde ve větě nebyl jasně znám význam, posun, či vztah mezi obsahem a souvislostmi děje. Složité větné celky se pak staly jednoduššími.

Ale přijela jsem s plánem podnítit revoltu vašich ohavných Robotů.

Úprava: *Ale, chtěla jsem, aby se Roboti vzbouřili.*

4. Robot: *Nepovíš-li, zahyneme.*

3. Robot: *Nepovíš-li, zahyneš.*

Úprava: **4. Robot:** *Když neřekneš, zahyneme.*

3. Robot: *Když neřekneš, zahyneš také.*

Damon: *Musíte zabíjet a panovat, chcete-li být jako lidé. Čtěte dějiny! Čtěte lidské knihy!*
Musíte panovat a vraždit, chcete-li být lidmi!

Úprava: **Damon:** *Člověk zabíjí, aby mohl vládnout! Čtěte dějiny! Všude je napsáno, lidé zabíjí, aby mohli vládnout.*

4. Robot: Vyhyneme, nedáš-li nám rozmnožiti se.

Úprava: **4. Robot:** **Pokud** nám neřekneš, **jak** se rozmnožovat, vyhyneme.

Mezi nejčastější spojky patřily: *a, ale, proto, že, aby, protože.*

Méně známé spojky byly zcela vynechávány (*př. jakže, co, jakpak*)

Nemáme už kam dát, co jsme vyrobili.

Úprava: *Nemáme kam dávat věci, které jsme vyrobili.*

V příkladu výše by se mohla zdát matoucí spojka „co“, jelikož není typickou spojkou, „co jsme vyrobili“ může pro neslyšící znít jako otázka, proto došlo k nahrazení spojkou „které“. Dalším příkladem nahrazení celé věty je uvedeno níže.

Řekni, co záleží na nějakém Primovi.

Úprava: *Proč nechceš, aby šel Primus do pitevny?*

Částice

Částice jsou důležité pro své citové zabarvení, avšak zůstávaly v nezměněné podobě v upravených textech pouze tam, kde byly lehce srozumitelné a nenarušovaly větnou vazbu ani sled událostí (*př. Opravdu ne, Harry?*). Vynechávány byly např. částice práci (*Kdyby byl šofér na křižovatce zpomalil. – Řidič měl auto zpomalit.*) Ve větě „Ach, Prime, jak je to dávno, co jsem byl mladým člověkem!“ byla nahrazena částice „jak“ částicí „už“, jelikož vedla k lepšímu porozumění. Ve větě „Abys mne pitval“ byla věta pozměna zcela „Budeš pitvat mne.“

Částice zůstávající beze změn byly: *ano, prosím, ne, pardon, ovšem, zajisté*. Nahrazena byla např. částice „*nu ovšem*“ na „*ano ovšem*“, jelikož se „*nu*“ v běžné řeči moc nepoužívá.

Částice „*když*“ byla ve větách zachována, i přes tvrzení Ptáčkové (2013), že se jedná o částici vynechávanou (př. *Když u nich pohlaví nemá význam?*).

Citoslovce

Komplikace nastaly při využití citoslovce, které se zde vyskytovaly opravdu hojně (*U sta hromů! Propána! Jemináčku! U čerta! Hrome! Chraň Bůh! Bože na nebi! Prokristapána! Šmarjajozef! Jářku!*), nakonec jsme se rozhodli některá, hlavně ty nejvíce frekventovaná, citoslovce zanechat (*Jějku, ááá, Proboha! Panebože! Fúj! Oh, Sakra! Uf, Haló! Sláva!*).

Citoslovce spojená se zvukem byla doplněna, tak, aby neslyšící pochopil, co znamenají (př. *bylo slyšet zaklepání na dveře, zazvonil telefon*).

5.3 Ukázková hodina práce s textem

Upravený text byl ověřen v hodině českého jazyka a literatury ve zmíněné X. třídě. V té době se probírala povídka Básník.

Hned při vstupu do třídy bylo znát příjemné klima. Nikdo z žáků nebyl separován, všichni mezi sebou vzájemně komunikovali. Učitelka měla vybudovanou přirozenou autoritu a dokázala velmi pohotově na žáky reagovat, což se může zdát jako za samozřejmé, ale při čtení textů u sluchově postižených nezbytné. Všichni žáci pracovali se stejným materiálem. Na začátek je nutné říci, že se jednalo se o hodinu již druhou, kdy žáci s textem pracovali. V první hodině se seznámili s hlavními postavami, vysvětlili si neznámé pojmy ve slovníčku a přečetli polovinu textu, přesně do části, kde začínala báseň. V následné pozorované hodině text dokončovali.

Hned na začátku hodiny došlo k zopakování základních pojmů ze slovníčku. Učitelka vybrala takové pojmy, které dělali žákům v předchozí hodině problémy. Jednalo se o pojem „*podrobnost*“, který žáci bez problémů vysvětlili, dále se učitelka zeptala: „Kdo

je strážník?“ Na tuto otázku nebyla žádná reakce, proto se žákům muselo říct, že se jedná o policistu. Další pojem byl „úsvit“. Po krátké pomlce, kdy žáci nereagovali, bylo potřebné je vyzvat, aby řekli opak toho slova. Na tuto výzvu už jedna žákyně zareagovala bez problémů. Na otázku: „Co je to výfuk?“, žáci odpověděli (cituji): „Je to vzadu auta a jde kouř“. Další pojem „účet“ vysvětlili slovním spojením „musím zaplatit“ a pojem „recitovat“ vysvětlili jako číst báseň. Velký problém, který se dal očekávat, a který samozřejmě žáci nedokázali vysvětlit, byl pojem „abstrakce“. V dalších příkladech už problémy nenastaly. Žáci dokázali vysvětlit „červánky“ a kdo jsou Malajci. Zde musel učitel zdůraznit, že se jedná o lidi hnědé barvy, jelikož barva zde byla nejdůležitější.

Následně proběhla rekapitulace toho, co minulou hodinu četli. Žáci si velmi dobře pamatovali jednotlivé podrobnosti týkající se místa nehody, času a toho, co se stalo. Zajímavé byly získané informace o svědcích, kdy například v hodině zazněla připomínka: „Jan Králík si pamatoval motor auta, protože se to učil ve škole“, „také nebylo vidět číslo auto, protože tam byl kouř“ nebo „další svědek byl opilý, proto si to nepamatoval“. V originálním neupraveném textu se autor zmiňuje o Janu Králíkovy jako o studentovi strojního inženýrství a následně díky tomu přesně poznal motor auta. V upraveném textu byla ovšem tato informace „strojního inženýrství“ odstraněna. Musela být proto dodatečně učitelem ústně vysvětlena. I tato zkušenost ukazuje, že ne vždy vynechání informace, může znamenat lepší porozumění. V dalším příkladě žáků: „další svědek byl opilý, proto si to nepamatoval“, se informace, že „byl opilý“, v upraveném ani v originálním textu opět neobjevila. Autor pouze zmiňuje, že vyšli z kavárny a byli rozrušení, došlo tedy pravděpodobně k doplnění učitelem.

Po objasnění základních pojmů žáci pokračovali v četbě. Následovala báseň (viz níže). Učitelka se po jejím přečtení zeptala: „Když si přečtete konkrétní verš, co vás napadne?“ Žáci chodili postupně k tabuli a své postřehy zapisovali. (viz ukázka níže: poznámky dětí jsou ke každému verši napsány vpravo).

<i>„Marš tmavých domů ráz dva zastavit stát</i>	- <i>tmavé domy</i>
<i>úsvit na mandolínu hrá</i>	- <i>sluníčko svítá</i>
<i>proč dívka proč se červenáš</i>	- <i>dívka krvácí</i>
<i>pojedu vozem 120 HP na konec světa</i>	- <i>vůz chce odjet do jiné země</i>

nebo do Singapore
Singapore)

- (žáci neznali kde je město

zastavte zastavte vůz letí

- chtěl zastavit vůz

naše veliká láska v prachu leží

dívka zlomený květ

- babička umřela

labutí šije ňadra buben a činely

proč tolik pláču“

Následně učitel rozdál papírky, na které žáci museli napsat, co si vybaví pod labutí šíjí, ňadry, bubnem a činely. Uvádíme zde některé příklady asociací (cituji):

- Nabourané auto
- Z babičky jsou vidět kosti, proto bílá labuť, jelikož jsou kosti bílé a jede pro ní sanitka
- Šíje labutí = šije a budou hrát na buben
- Poraněné orgány
- Pohřeb, hraje hudba

Na toto praktické cvičení učitelka navázala s vysvětlením pojmu abstrakce: „Vy jste sami psali svoje myšlenky, představy o tom, co ve vás vyvolá verš. Nyní si dočteme povídku a zjistíme, co tím myslel básník.“ Jelikož báseň obsahovala čísla, která znázorňovala určité věci, vyzvala učitelka žáka, aby šel nakreslit ňadra na tabuli a zeptala se ho, jestli mu připomínají 3. Tento příklad si mohla dovolit, jelikož se jednalo o žáky X. třídy, došlo tak aspoň k zpestření a k pobavení. Žáci tak ale opravdu pochopili, že jednoduše nakreslená ňadra trojku připomínají. „Co vám třeba připomíná 8?“ Žáci odpověděli: „Pouta!“ Ve stejném postupu žáci pokračovali: „Co vám připomíná 1“ „Strom nebo lampa, když se otočí tak loď.“ „Dále 4?“ „Židle!“ „nebo 0 – rybník!“ Zde bylo vidět, jak učitelka dokázal žáky do děje vtáhnout, ukázat jim na konkrétních příkladech, co abstrakce znamená.

Na konci hodiny napsali žáci na papír, co všechno se dr. Mejzlík dozvěděl z básně. Jaká čísla, barvy a proč. Následně došlo k zopakování s učitelem: „Auto bylo hnědé, proto básník v básni uvedl Malajce.“ Následovali doplňující otázky.

Během celé doby při práci s textem bylo potřeba žáky neustále navádět na znalosti, které znají a neustále se doptávat, ověřovat, zda se v textu neztrácejí. Přístup učitele byl velice vstřícný. Dokázal žáky zaujmout a vtáhnout do příběhu. U sluchově postižených žáků nestačí pouhé přečtení povídky, ale je potřebné čtení doplnit praktickým cvičením. Během ukázkové hodiny bylo znát, že upravený text není definitivní, ale že je možné jej podle potřeb neustále doplňovat. Záleží na tom, aby si žáci odnesli, co nejvíce zajímavých poznatků a přesvědčili se, že i četba může být zábava.

5.4 Testování čtení s porozuměním

Dotazník se skládal z testových položek, kde žáci měli najít určité informace v textu a z testových položek, kde měli žáci za úkol vytvořit vlastní odpověď. Na základě získaných údajů jsme se pokusili o podrobnou analýzu jednotlivých odpovědí. Hodnocení správnosti testových položek, ve kterých žáci měli za úkol vymyslet vlastní odpověď, bylo problematické, především proto, že šlo o velice různorodý soubor odpovědí. Některé odpovědi neslyšících žáků byly nesrozumitelné, jiné gramaticky nesprávné, někteří žáci odpověděli jednou větou, která nebyla dostačující.

Při analýze odpovědí nejdříve uvádím slovní zadání, možnou správnou odpověď a bodové ohodnocení. Na konci rozboru každého testového úkolu je uvedena tabulka, která obsahuje informace o tom, kolik žáků vypsallo správné nebo nesprávné odpovědi.

1. Přečetl/a jsi povídku od Karla Čapka. O čem vypráví? Popiš svými slovy.

Úkolem bylo stručně shrnout obsah povídky, která vyprávěla o **auto nehodě**, kdy neznámé auto srazilo starou paní a ujelo. Úkolem policisty bylo **vypátrat auto**. V povídce se postupně objevují svědci, kteří ovšem žádné podrobnosti neznají. S vyšetřením nakonec **pomůže básník**, který složí na danou událost báseň, v jehož verších se skrývají informace o tom, jak auto vypadalo. Rozhodujícím kritériem byla věcná správnost, proto mezi správnými uvádím i odpovědi s více či méně chybnou gramatickou strukturou. Odpovědi jsou napsány, přesně tak, jak jej napsali žáci. Pokud se v odpovědi vyskytly alespoň tyto 3 zvýrazněné, podle našeho uvážení základní informace, dostal žák 3 body.

U jednotlivých odpovědí uvádím jména žáků, jejich věk, pohlaví, stupeň sluchového postižení (SP), zda je nositelem sluchadla nebo kochleárního implantátu (KI) a zda je z rodiny slyší nebo neslyší.

Odpovědi věcně správné

Michal - Vypráví o tom jak dr. Mejlík vyšetřuje kdo přejel paní. Zeptá se svědka ale nakonec mu pomohl básník díky básničce. (15 let, SP středně těžké, sluchadlo, rodiče slyší)

Šimon - Ano o auto nehodě a jak básník sdělil básník která měla dokázat o autě. (15 let, SP středouší, sluchadlo, rodiče slyší)

Odpovědi neúplné

Michaela - Vyšetřovali nehodu. Ve 4 hod ráno srazilo auto Boženu Macháčkovou a rychle ujelo a vyšetřuje se tam kdo to byl. (15 let, těžká percepční nedoslýchavost, sluchadlo, rodiče slyší, brat také SP)

Lucie - Vypráví o policejní události (nehodě) jak neznámé auto srazilo starou opilou boženu Macháčkovou, která pak zemřela. A vyšetřuje se auto. (15 let, SP těžké, sluchadlo, rodiče neslyší)

Natalie - Byla jedna stará paní a auto srazilo a ležela na zem a byla mrtvá. (15 let, oboustranné zbytky sluchu, KI, slyší rodiče)

Emil - Starou paní srazilo auto, ta ležela na zemi. Lidi myslely je mrtvá. (15 let, těžká percepční nedoslýchavost, KI, slyší rodiče)

Odpovědi nesprávné

Marek - Vypráví o povídce Básník.

	správně	neúplně	nesprávně	body
Lucie		x		2
Michal	x			3

Natálie		x		1
Emil		x		1
Marek			x	0
Michaela		x		2
Šimon	x			3
Celkem odpověděl	4	2	1	

Pozn.: Podle následujících výsledků, kdy pouze dva žáci vyjádřili v odpovědi všechny podstatné informace, vyvozují, že otázka č. 1 pro žáka se sluchovým postižením není postavena správně. Soudím, tak také na základě analýzy nenormovaných odpovědí, kdy převažují chyby vedlejší, způsobené různými náhodnými vlivy (v našem případě špatným položením otázky). Na druhou stranu i u žáků, kteří získali jen dva body, lze na základě odpovědi usuzovat, že ví, o čem příběh vyprávěl, což lze považovat za úspěch. Avšak ke každé otevřené otázce by měly být správně vypsány body, které by měl žák ve své výpovědi zmínit. Odpověď na otázku byla tedy velmi variabilní.

2. Najdi v textu:

Odpovědi na otázky bylo možné najít v textu přímo. Dotazované informace byly všechny v textu zmíněné. Problém nastal při hledání data nehody, jelikož tato informace nebyla uvedena hned na úvodu společně s ostatními, ale až v polovině textu. Více jak polovina žáků tuto informaci neposkytla. Za všechny správně napsané informace jsem dala 4 body.

Správné odpovědi

Datum nehody: 15. července

Čas nehody: ve 4 hodiny ráno

Místo nehody: Žitná ulice

Co se stalo: Auto srazilo starou paní Macháčkovou.

	Datum nehody	Čas nehody	Místo nehody	Co se stalo	body
Lucie		x	x	x	3
Michal		x	x	x	3
Natálie		x	x	x	3
Emil	Není datum	x	x	x	3
Marek	x	x	x	x	4
Michael a	x	x	x	x	4
Šimon	Není uvedeno	x	x	x	3
Celkem	2	7	7	7	

Pozn.: Z odpovědí je zřejmé, že hledání informací a jejich vypisování žákům nedělalo problém, ale pokud se informace vyskytla v průběhu textu, nikoliv na začátku, většina žáků informaci vůbec nevypsala nebo naopak napsala, že není uvedena. Nasvědčuje to tomu, že informace nebyla pro žáky důležitá, nezapamatovali si ji a v důsledku toho ji v textu ani nehledali. Musíme také počítat s delší časovou prodlevou od doby, kdy žáci povídku četli.

3 Kdo vyšetřoval nehodu

Správnou odpovědí byl dr. Mejzlík, který byl hlavní vyšetřovatel. Při odpovědích některých žáků se společně se správnou odpovědí vyskytla osoba strážníka č. 141, který byl zároveň i svědkem, ale jelikož mladému policistovi dr. Mejzlíkovi při vyšetřování pomáhal, dala se tato odpověď považovat za správnou.

	správně	nesprávně	body
Lucie	x		1
Michal	x		1
Natálie	x		1
Emil	x		1
Marek	x		1
Michaela	x		1
Šimon	x		1
Celkem	7	0	

4. Kdo je svědek? Popiš svými slovy.

Při vytváření této otázky nás nenapadlo, že by mohla žákům činit problém, ale opak byl pravdou. Byla to otázka neproblematictější, jelikož žáci zřejmě neporozuměli zadání. V otázce jsme chtěli vysvětlit pojem „svědek“, nikoliv vyjmenovat jejich jména. Ke každému upravenému textu byl totiž přiložen slovníček, kde byla jednotlivá, těžká slova vysvětlena, také zde byl vysvětlen i následující pojem „svědek“ = člověk, který viděl, co se stalo. I takové nebo podobné sdělení jsme očekávali v následující odpovědi. Za správnou odpověď jsme udělili 1 bod, který obdržela pouze Natálie.

Správné odpovědi

Natálie – když viděl na vlastní oči

Nesprávné odpovědi

Lucie – Strážník 141., který toho moc nevěděl potom student který se do toho moc nepletl a nakonec Básník, který si to nepamatoval, ale napsal báseň

Michal – Strážník 141

Marek – Jan Králík

Emil – Jan Králík, je student

Michaela – Strážník 141, Básník a student

Šimon – básník Jaroslav Nerad, student Jan Králík

	správně	nesprávně	body
Lucie		X	0
Michal		X	0
Natálie	X		1
Emil		X	0
Marek		X	0
Michaela		X	0
Šimon		x	0
Celkem	1	6	

Pozn.: Z odpovědí lze na první pohled vypožorovat komunikační nedorozumění. Ovšem komunikační nedorozumění může být také způsobeno špatným čtením s porozuměním, jelikož nedošlo k pochopení slovního zadání. Lze z toho ovšem odvodit jedno zásadní pravidlo. Při jakékoliv komunikaci s člověkem, který má nějaké sluchové postižení je nutné Informace pokládat jasně a srozumitelně, jelikož těmto jedincům chybí schopnost hledat skryté informace a předmětem „kdo“ automaticky myslí jméno osoby.

5. Vypiš jména všech svědků.

V této navazující otázce měli žáci vyjmenovat jména všech svědků. Za každé jméno jsme udělili 1 bod, celkem mohli získat 3 body.

	strážník 141	student Jan Králík	básník Jaroslav Nerad	body
Lucie	x	x	x	3
Michal		x	x	2
Natálie	x	x	x	3-1
Emil			x	1
Marek			x	1
Michael a	x	x	x	3
Šimon		x	x	2
Celkem	3	5	7	

Pozn.: U jednoho žáka nastala situace, kdy mezi svědky zařadil i vyšetřovatele dr. Mejzlíka, který nehodu neviděl přímo, proto ho nelze za svědka považovat. Jednalo se o Natálii, která jako jediná vysvětlila pojem „svědek“. Na základě toho bych předpokládala, že pojmu rozumí, ale jelikož jej do výpovědi napsala, tak pojmu pravděpodobně neporozuměla. Proto jsem jí strhla 1 bod.

Zajímavé u některých žáků bylo zjištění, že pokud otázku č. 4 a 5 považovali za stejnou nebo si podobnou, tak jejich odpovědi byly různorodé. Např. u Michala, který napsal do otázky č. 4 „strážník 141“ a do otázky č. 5 „Jan Králík a Jaroslav Nerad“ nebo u Marka, který napsal nejdříve „Jan Králík“ a potom „Jaroslav Nerad“, lze předpokládat, že zadání otázky dostatečně neporozuměli, tím pádem neporozuměli ani samotnému textu. Pro skutečné ověření by bylo potřebné žákům položit doplňující otázky a ověřit si, zda se jednalo o chyby vedlejší, způsobené nedorozuměním nebo hlavní, způsobené špatným porozuměním textu.

6. Kdo nakonec pomohl s vyšetřením a jak?

Pokud žák odpověděl, že básník, který policistovi pomohl tím, že napsal báseň, dali jsme 2 body.

	básník Jaroslav Nerad	napsal báseň	body
Lucie	x	x	2
Michal	x	x	2
Natálie			0
Emil	x	x	2
Marek	x		1
Michaela	x	x	2
Šimon	x	x	2
Celkem	6	5	

Pozn.: Natálie, která napsala následující odpověď: „dr. Mejzlík a policajti vyšetřovaly to auto jak jde rychle a museli zjistit kdo jel rychle a byli na zemi mrtvá paní“, neporozuměla slovnímu zadání a na danou otázku odpovídala jiným způsobem, proto jsem jí dala 0 bodů.

7. Jaké mělo auto barvu a číslo?

Zde mi stačilo napsat hnědou a číslo 235. Jsou to informace, které byly zmíněné v básni a díky kterým policista dopadl člověka, který autonehodu způsobil.

	hnědou	číslo 235	body
Lucie	x	x	2
Michal	x	x	2
Natálie			0
Emil	x	x	2
Marek		x	1
Michaela	x	x	2
Šimon	x	x	2
Celkem	6	5	

Pozn.: Natálie, která dostala 0 bodů a Marek, který dostal 1 bod, vypsalí všechny barvy auta, které svědci při vyšetřování zmínili.

Celkové bodové ohodnocení.

	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5	otázka č. 6	otázka č.7	celkem bodů
Michaela	2	4	1	0	3	2	2	14
Lucie	2	3	1	0	3	2	2	13
Michal	3	3	1	0	2	2	2	13
Šimon	3	3	1	0	2	2	2	13
Emil	1	3	1	0	1	2	2	10
Natálie	1	3	1	1	2	0	0	8
Marek	0	4	1	0	1	1	1	8

Pozn.: Z tabulky lze soudit, že celková míra porozumění je na docela dobré úrovni. Je však otázkou jestli opravdu dostačující a v praxi použitelná. Celkový počet bodů, který mohli žáci získat, byl 16. Žáky, které jsem zařadila mezi ty s lepším porozuměním, jsou v poli žlutém a zbylí v červeném.

5.5 Shrnutí výzkumného šetření

Úpravy textů byly prováděny po nastudování odborné literatury a vytvoření si vlastního náhledu na problematiku. Při vytváření metodického postupu byl zvolen způsob, ve kterém byla spousta neznámých pojmů vysvětlena, převážně potom u poezie a odborného článku, ale zároveň složité větné celky či neznámé tvary slov byly zcela odstraněny nebo nahrazeny. Text byl doplněn ilustracemi, vysvětlivkami a kontrolními otázkami. V rámci ukázkové hodiny jsme shledali, že s upravenými texty se žákům pracuje mnohem lépe. Snadněji se v textu orientovali, měli lepší kontrolu nad dějem a postavami. Žádný upravený text nelze ovšem považovat za definitivní. Jedná se o výukový materiál, který lze neustále měnit, doplňovat podle individuálních potřeb žáků.

Problematické bylo testování pomocí dotazníku s otevřenými otázkami. Nelze tvrdit, že užitý test změřil skutečnou úroveň čtení s porozuměním neslyšících objektivně, je však zřejmé, že test je jeden možný způsob, jak si porozumění prověřit. Hlavním problémem se ukázalo sestavování otázek. Otázky otevřené nebyly dostatečně formulované a docházelo v nich k nedorozumění. Na základě této zkušenosti by se otázky měly volit spíše uzavřené nebo jasněji formulované. V hodinách českého jazyka, kdy se ukázka probírala, žáci velice dobře reagovali na dotazy spojené s ověřováním porozumění. Proto věříme, že kdyby byl test postaven lépe, výsledky by byly lepší. V důsledku toho, že neslyšící špatně pochopí zadání, napíše špatnou odpověď. Neznamená to však, že správnou odpověď neví. Pokud žáky zkoušíme ústně, je to vždy lepší způsob kontroly, protože může dojít ke zpřesnění otázky, tak jako v ukázkové hodině. Dalším důležitým získaným poznatkem bylo to, že žáci potřebují pojem více propojit se zkušeností, reálným životem než žáci slyšící a popřípadě vysvětlit v jejich rodném znakovém jazyce. V tomto případě k tomu však nedocházelo, hlavně díky tomu, že se jedná o školu s orální komunikačním přístupem. Např. Ptáčková (2013) při testování žáků pro čtení s porozuměním využívala při zadávání úloh znakový jazyk. Tento faktor má následně velký vliv na čtení s porozuměním. Způsobů, jak docílit toho, aby žáci textům porozuměli, je několik (např. reprodukce přečteného textu, odpovědi na otázky ústní formou, jazyková cvičení) a závisí na učitelích, jaké z nich využijí. Nejvhodnější je kombinace všech způsobů. Podstatný je

také individuální přístup, jelikož každý žák má jiné potřeby, zkušenosti a znalosti a nelze přístupy zobecnit.

Z výše uvedeného testování je zřejmé, že nemůžeme neslyšící žáky testovat jako žáky slyšící. Otázky kladené písemně mohou ztratit na průkaznosti. Z chybných odpovědí nemusíme zjistit, zda žák neporozuměl původnímu textu, samotné otázce nebo špatně odpověděl z důvodu nedostatečné slovní zásoby. Jelikož jsou výsledky v rozporu s tím, co jsme viděli v ukázkové hodině, lze toto odůvodnění brát za doložené.

Je naprosto nezbytné ověřovat skutečnou úroveň funkční gramotnosti, znalosti a vědomosti neslyšících. Jedině poznání skutečného stavu nám může ukázat, kam zaměřit vzdělávání neslyšících, pokud chceme, aby absolventi škol pro sluchově postižené dokázali obstát v dnešní společnosti.

6 Závěr

Lidé se sluchově postižení by se s psaným textem měli setkávat již od narození. Předčtenářskému období by měla být kladena velká pozornost, jelikož může značně ovlivnit porozumění čtenému textu a budoucí vztah ke čtení. Během práce s textem by měli nejen učitelé ale i rodiče využívat všech dostupných prostředků, včetně videí, obrázků, praktických cvičení či znaků a neustále si porozumění ověřovat. Se psaným textem se budou i neslyšící setkávat celý svůj život, proto jsou úpravy textů pro neslyšící tolik důležité. Bylo zjištěno, že cílem úprav není odstranit veškerá neznámá slovní spojení a text upravit do té nejjednodušší podoby, ale upravit jej tak, aby se neslyšící naučili v něm orientovat, vyhledávat informace, rozšiřovat si slovní zásobu a seznámit se s jednotlivými prvky různých žánrů. Text je potřeba doplňovat vysvětlivkami, ilustracemi, kontrolními otázkami a praktickým cvičením a rozdělit jej do přehledných částí. Při hodině českého jazyka a literatury bylo zjištěno, že si problematiku žáci potřebují propojovat s praktickými zkušenostmi a že potřebují neustálé vedení při čtení, aby se v textu neztráceli a naučili se v něm orientovat. Dále se ukázalo, že na dobré čtení s porozuměním má vliv mnoho faktorů. Např. sluchová vada může být dostatečně kompenzována, ale i přesto žák nebude čtenému jazyku dostatečně rozumět z důvodu sociálního prostředí (např. rodiče jsou neslyšící a nemají s textem tolik zkušeností) nebo naopak žák bude mít sluchadlo, ale jelikož se s čteným textem bude v rodině pracovat už od jeho narození, bude rozumět na daleko lepší úrovni. Ipřes veškeré problémy, které neslyšící mají a budou mít v důsledku svého senzorického postižení, se úpravou českého jazyka text žákům se sluchovým postižením zpřístupní.

Při testování čtení s porozuměním bylo zjištěno, že jediný způsob ověření nestačí. Nelze proto žáky se sluchovým postižením testovat jako žáky slyšící. Dotazník s otevřenými otázkami nebyl vhodnou volbou, jelikož nezjistil skutečnou míru porozumění. Z odpovědí nebylo zřejmé, zda nedošlo k nepochopení z důvodu neporozumění zadání nebo upraveného textu. Je ovšem potřebné si porozumění neustále ověřovat nejlépe ústní formou a na praktických cvičeních.

7 Zdroje

ARCHBOLD, S. M. et. al. Reading abilities after CI: The effect of age at implant. In *Cochlear Implants International*. 2006, vol. 7, s. 77-91.

ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999, 80 s., ISBN 80-238-4826-7.

DANŮVÁ, M. *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Vyd. 1. Praha: Grada. 2008, ISBN 978-80-247-2389-1.

GEERS, A. Speech, language and fading skills after early cochlears implantation. In *Archives of Otolaryngology – Head & Neck Surgery*. 2004, vol. 130, no. 5, s. 634-638.

GÜNTHER, B. a kol., JABŮREK, J. (překlad). *Bilingvální vyučování neslyšících žáků základní školy*. Praha: Polygon, 2000.

HÁDKOVÁ, K. *Vzdělávání žáků a studentů s kochleárním implantátem*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova. 2012, ISBN 978-80-7290-618-5.

HORÁKOVÁ, R. *Surdopedie-texty k distančnímu vzdělávání*. Vyd. 1., Brno: Paido, 2011, ISBN 978-80-7315-225-3.

HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení-Úvod do surdopedie*. Vyd. 1., Praha: Portal, 2012, ISBN 978-80-262-0084-0.

HOUDKOVÁ, Z. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. Vyd. 1., Praha: TRITON, 117 s., 2005, ISBN 80-7254-623-6.

HOWE, M. a kol. *Dejte svému dítěti lepší start do života*. Vyd. 1., Praha: PRAKTIK, 158 s., 1997, ISBN 80-902286-0-7.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu (I. díl)*. Vyd. 1., 1997, Praha: FRPSP, ISBN 80-7216-006-0.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1., Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s., ISBN 978-80-247-1369-4.

- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 1., Praha: Karolinum, 2002, 303 s., ISBN 80-246-0329-2.
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikační systémy sluchově postižených*, Vyd. 1., Praha: BEAKRA, 2014, 379 s., ISBN 978-80-903863-2-7.
- MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. Vyd. 1., 2011, 512 s., ISBN 978-80-7367-859-3.
- POUL, J. 1985. *Jak vést neslyšící k četbě*. 1. vyd. Praha: Gong. 32 s.
- POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*, Vyd. 1., Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 217 s., ISBN 80-244-0766-3.
- POTMĚŠIL, M. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Vyd. 1., Praha: Univerzita Karlova, 2007, 197 s., ISBN 978-80-246-1300-0.
- POTMĚŠIL, M. a kol. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Vyd. 1., Brno: Masarykova univerzita, 2010, 197 s., ISBN 978-80210-5184-3.
- PTÁČKOVÁ, K., SOURALOVÁ, E. *Čtenářství u neslyšících dětí a problematika upravovaných textů: pro znevýhodněné čtenáře*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 183 s., ISBN 978-80-7290-635-2.
- PROCHÁZKOVÁ, V., VYSUČEK, P. *Jak komunikovat s neslyšícím klientem?* Vyd. 1., Praha: Vzdělávací institut na ochranu dětí, 2007, 28. s., ISBN 978-80-86991-18-4.
- SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. Vyd. 1., Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2011, ISBN 978-80-7435-098-6.
- SMETÁČEK, V. *Čtivost textů pro děti*, Vyd. 1., Praha: Albatros, 1973, 92 s.
- SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*, Vyd. 1., Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 74 s., ISBN 80-244-0433-8.
- STRNADOVÁ, V. *Potom ti to povíme*. Vyd. 1., Praha: Česká unie neslyšících, 1994, 56 s.
- ŠEDIVÁ, Z. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Vyd. 1., Praha: Septima, 2006, 64 s., ISBN 80-7216-232-2.

VALENTA, M. a kol *Přehled speciální pedagogiky*. Vyd.1., Praha: Portál,2004, 272 s., ISBN 978-80-262-0602-6.

VANĚČKOVÁ, V. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Vyd. 1., Praha: Septima,1996, 16 s., ISBN 80-85801-83-3.

VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Vyd. 1., Praha: Septima,1996, 16 s., ISBN 80-85801-82-5.

VITÁSKOVÁ, K. *Posuzování dílčích determinantů verbální a neverbální složky komunikace ve speciálněpedagogické praxi*. Vyd. 1., Olomouc: Univerzita Palackého,2014, 132 s., ISBN 978-80-244-3989-1.

Internetové zdroje

VELECKÝ, Z., LENŽA, L.*Historie a současnost robotiky.Obloha na dlani.[online]* ©2011. [cit. 26. 2. 2016]. Dotupné z<http://www.oblohanadlani.eu/>

8 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Povídka Básník z Povídek jedné a druhé kapsy od Karla Čapka (upravený text)

Příloha č. 2 – Dramatické dílo R.U.R. od Karla Čapka (upravený text)

Příloha č. 3 – Poezie Král Lávra od Karla Havlíčka Borovského (upravený text)

Příloha č. 4 – Odborný článek s názvem Historie a současnost robotiky (upravený text)

